

Heid, Helmut [Hrsg.]; Mollenhauer, Klaus [Hrsg.]; Parmentier, Michael [Hrsg.]; Thiersch, Hans [Hrsg.]  
**Das politische Interesse an der Erziehung und das pädagogische Interesse an der Gesellschaft. Beiträge vom 7. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 17.-19. März 1980 in der Universität Göttingen**

Weinheim ; Basel : Beltz 1981, 207 S. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 17)



Quellenangabe/ Reference:

Heid, Helmut [Hrsg.]; Mollenhauer, Klaus [Hrsg.]; Parmentier, Michael [Hrsg.]; Thiersch, Hans [Hrsg.]:  
Das politische Interesse an der Erziehung und das pädagogische Interesse an der Gesellschaft.  
Beiträge vom 7. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 17.-19.  
März 1980 in der Universität Göttingen. Weinheim ; Basel : Beltz 1981, 207 S. - (Zeitschrift für  
Pädagogik, Beiheft; 17) - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-229242 - DOI: 10.25656/01:22924

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-229242>

<https://doi.org/10.25656/01:22924>

in Kooperation mit / in cooperation with:

**BELTZ JUVENTA**

<http://www.juventa.de>

**Nutzungsbedingungen**

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

**Terms of use**

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.  
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

**Kontakt / Contact:**

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Digitalisiert

# Zeitschrift für Pädagogik

17. Beiheft

Zeitschrift für Pädagogik

17. Beiheft

# Das politische Interesse an der Erziehung und das pädagogische Interesse an der Gesellschaft

Beiträge vom 7. Kongreß der  
Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft  
vom 17.–19. März 1980 in der Universität Göttingen

Im Auftrag des Vorstandes herausgegeben von  
Helmut Heid, Klaus Mollenhauer, Michael Parmentier, Hans Thiersch

Beltz Verlag · Weinheim und Basel 1981

CIP-Kurztitelaufnahme der Deutschen Bibliothek

**Das politische Interesse an der Erziehung und das pädagogische**

**Interesse an der Gesellschaft** : vom 17. - 19. März 1980 in d. Univ.

Göttingen / im Auftr. d. Vorstandes hrsg. von Helmut Heid . . . -

Weinheim ; Basel : Beltz, 1981.

(Beiträge vom . . . Kongress der Deutschen Gesellschaft  
für Erziehungswissenschaft ; 7)

(Zeitschrift für Pädagogik : Beih. ; 17)

ISBN 3-407-41117-0

NE: Heid, Helmut [Hrsg.]; Deutsche Gesellschaft

für Erziehungswissenschaft: Beiträge vom . . .

Kongress . . . ; Zeitschrift für Pädagogik / Beiheft

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder andere Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere von Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden.

Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehsendung, im Magnettonverfahren oder ähnlichem Wege bleibt vorbehalten.

Fotokopien für den persönlichen und sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopien hergestellt werden. Jede im Bereich eines gewerblichen Unternehmens hergestellte oder benützte Kopie dient gewerblichen Zwecken gem. § 54 (2) UrhG und verpflichtet zur Gebührenzahlung an die VG WORT, Abteilung Wissenschaft, Goethestr. 49, 8000 München 2, von der die einzelnen Zahlungsmodalitäten zu erfragen sind.

© 1981 Beltz Verlag · Weinheim und Basel

Gesamtherstellung: Beltz, Offsetdruck, 6944 Hemsbach über Weinheim

Printed in Germany

ISSN 0514-2717

ISBN 3 407 41117 0



# Vorwort

Die Frage nach dem Verhältnis von Politik und Pädagogik ist im ausgehenden Jahrzehnt für viele bis zum Überdruß diskutiert worden. Gleichwohl ist das Thema keineswegs erledigt. Es ist weiterhin aktuell, gerade angesichts mannigfaltiger Versuche, Politik und Pädagogik entweder aufeinander zu reduzieren oder gegeneinander auszuspielen.

Die folgenden Beiträge dokumentieren den Versuch, das Verhältnis von Politik und Pädagogik neu zu befragen. In ihrer formalen und inhaltlichen Verschiedenheit verweisen sie – ohne deswegen für die Gesamtdiskussion auf dem Kongreß oder gar innerhalb der Erziehungswissenschaft repräsentativ zu sein – auf die Weite des angesprochenen Problemzusammenhangs und die Vielfalt der möglichen Zugangswege. Der Form nach handelt es sich bei den Beiträgen um Plenarvorträge, Referate und Thesen aus den Arbeitsgruppen und Symposien des Kongresses sowie um zusammenfassende Ergebnisberichte. Inhaltlich richtet sich das Hauptinteresse auf eine Bestandsaufnahme der bildungspolitischen Diskussion besonders im Bereich der Gesamtschule und Vorschulerziehung, auf Spezialfragen der Lehrerbildung und Familienpolitik sowie auf eine Theorie pädagogischer Praxis.

Für die – schon aus Umfangsgründen unvermeidbare – Auswahl der Beiträge waren zwei Gesichtspunkte maßgebend: zum einen die Nähe zum Kongreßthema, zum anderen das Bemühen, die größtmögliche Breite des Problemspektrums sichtbar zu machen.

Die Gliederung des Heftes ist „locker“. Sie soll latente Bezüge, die zwischen Beiträgen verschiedener Kapitel bestehen, nicht abschneiden und der Gefahr einer Aufsplitterung der Pädagogik in einzelne, einander entfremdete Spezialgebiete entgegenwirken.

HELMUT HEID, KLAUS MOLLENHAUER, MICHAEL PARMENTIER, HANS THIERSCH

# Inhaltsverzeichnis

Vorwort . . . . .	5
-------------------	---

## I. Pädagogik und Politik

JÜRGEN SCHMUDE	
Das politische Interesse an der Erziehung . . . . .	13
WERNER REMMERS	
Wider die Überverwaltung in der Erziehung . . . . .	21
HANS THIERSCH	
Das politische Interesse an der Erziehung und das pädagogische Interesse an der Gesellschaft . . . . .	27
IVAN ILLICH	
Erziehung am Ausgang des Industriezeitalters . . . . .	41
ERNST CLOER	
Thesen zum Verhältnis von Pädagogik und Familienpolitik . . . . .	49

## II. Zur Theorie pädagogischer Praxis

HELMUT PEUKERT	
Pädagogik – Ethik – Politik. Normative Implikationen pädagogischer Interaktion . . . . .	61
DIETER GEULEN	
Ursachen und Risiken einer Alltagswende in der Pädagogik . . . . .	71
BERND DEWE / HANS-UWE OTTO	
Die symbolische Funktion institutionalisierter Problemdeutungen im sozialpolitischen Handlungsfeld . . . . .	81
VOLKER BRIESE / BERNHARD CLAUSSEN / WILHELM HEITMEYER / ARNO KLÖNNE/ KLAUS PETER WALLRAVEN	
Zum gesellschaftlichen Kontext der Werte- und Moralerziehung. Kritische Anmerkungen zu einem Konzept der politischen Bildung . . . . .	91

### III. Thesen zur Jugendarbeitslosigkeit

HELLMUT LESSING / MANFRED LIEBEL

Jugendarbeitslosigkeit zwischen pädagogischer Befriedigung und Selbstorganisation . . . . . 101

THOMAS OLK

Jugendarbeitslosigkeit im Umbruch der Werte. Vom Ausschluß aus der „Arbeitsgesellschaft“ zur Befreiung für einen schöpferischen Lebensstil . . . . . 103

WOLFGANG NAHRSTEDT

Lernziel „Arbeitslosigkeit“. Organisierte Langeweile oder Demokratisierung der Gesamtzeit? . . . . . 107

KLAUS HEINEMANN

Arbeitslosigkeit und Sport . . . . . 111

### IV. Schule und Lehrer

JÖRG SCHLÖMERKEMPER

Gesamtschule und Politik. Grundlagen und Perspektiven für die Weiterentwicklung der Schulreform . . . . . 121

ALFRED K. TREML / HANS-JÜRGEN SCHLIEWERT / ROSWITH VÄTH-SZUSDZIARA / GERHARD GLÜCK

Latente Lernprozesse . . . . . 133

JOHANNES WILDT

Der Stellenwert schulpraktischer Studien für eine professionalisierte Lehrerbildung . . . . . 147

WERNER SACHER

Lehrerfortbildung in Bayern (1972–1980). Eine Auswertung des Datenmaterials mit Hilfe quantitativer Verfahren . . . . . 155

WILFRIED BREYVOGEL / HEINZ-ELMAR TENORTH

Lehrerschaft und Faschismus . . . . . 169

### V. Zehn Jahre Vorschulerziehung in der bildungspolitischen Diskussion

LINE KOSSOLAPOW

Versuch einer historisch-sozialen Standortbestimmung der Vorschulerziehung . . . 185

RUDI BRIEL

Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung im Rahmen von Modellversuchen im Elementarbereich . . . . . 189

<b>ERICH RAAB / HERMANN RADEMACKER</b>	
Modellversuche als Mittel der Reform im Elementarbereich . . . . .	197
<b>DORIS KNAB</b>	
Erfahrungen aus dem CIEL-Förderprogramm . . . . .	199
<b>WOLFGANG TIETZE</b>	
Evaluationsphasen im Kontext bildungsreformerischer Maßnahmen . . . . .	203
<b>URSULA PEUKERT</b>	
Bemerkungen zur Notwendigkeit einer Theorie der Vorschulerziehung . . . . .	205
Die Mitarbeiter dieses Heftes . . . . .	207



# I. Pädagogik und Politik



## Das politische Interesse an der Erziehung

Fragen der Erziehung sind zentrale Fragen des politischen Lebens. Sie haben Einfluß auf die Lebenschancen des einzelnen und die Machtverteilung in der Gesellschaft. Wir brauchen daher eine Diskussion über die Erziehungsziele, die beides – Politik und Pädagogik – berücksichtigt. Mit ein paar Thesen über „Mut zur Erziehung“ ist es nicht getan. Man mag sich im Dunkeln Mut anpfeifen, heller wird es dadurch nicht. Wir müssen uns wehren gegen die Verführung durch Formeln und sollten alle großbuchstabigen Spruchbänder wieder einrollen. Sie reißen Gräben auf, statt die Chance der Verständigung zu suchen und zu nutzen.

Was ist nun und in welche Richtung geht das politische Interesse an der Erziehung? Ein deutsches Staatsoberhaupt hat es einmal so formuliert: „In erster Linie wird die Schule durch Pflege der Gottesfurcht und der Liebe zum Vaterland die Grundlage für eine gesunde Auffassung auch der staatlichen und gesellschaftlichen Verhältnisse zu legen haben.“ Das war Kaiser WILHELM II. Für ihn folgte daraus als selbstverständliche politische Nutzenanwendung unter anderem, daß die Schule, so sagte er wörtlich, „bestrebt sein muß, schon der Jugend die Überzeugung zu verschaffen, daß die Lehren der Sozialdemokratie nicht nur den göttlichen Geboten und der christlichen Sittenlehre widersprechen, sondern in Wirklichkeit unausführbar und in ihren Konsequenzen im einzelnen und im ganzen gleich verderblich sind“. So einfach und so falsch war es in der „heilen Welt“ von damals. Die unheilvollen Folgen sind bekannt. Nicht alle haben daraus gelernt. Aus nachfolgenden Epochen ist noch Ärgeres überliefert, das ich selbst zum Zwecke der Abschreckung hier nicht zitiere.

Diese geschichtlichen Erfahrungen haben die staatliche Vorgabe von Erziehungszielen bei uns wie in kaum einem anderen Lande gründlich diskreditiert. Das macht den Nachdenklichen vorsichtig. Mit Recht! Denn eine offene Gesellschaft, ein pluralistisch verfaßtes Gemeinwesen, bei dem Vielfalt der Anschauungen ja nicht Ausdruck von Unordnung ist, kann und muß auf ein in sich geschlossenes und unveränderliches Normengebäude von Erziehungszielen verzichten. Vielen ist diese Offenheit immer noch schwer erträglich, nicht geheuer. Vielen macht sie Angst. Wir alle müssen noch lernen, mit der Chance der Vielfalt zu leben. Sie gibt Freiheit und ermöglicht Selbstverwirklichung. Gleichwohl kann auch die pluralistische Gesellschaft als ganze und ihr Erziehungswesen nicht ohne einen Grundbestand gemeinsamer Gewißheiten und Orientierungen auskommen.

Die Klage, wir hätten einen solchen verbindenden Grundbestand nicht oder nicht mehr, halte ich für unberechtigt. Ebenso ist die Behauptung falsch, früher hätte es mehr davon gegeben. Bezogen auf die Gesellschaft als ganze, auf die Bürger aller sozialen und kulturellen Schichten, haben wir heute mehr Übereinstimmung als je zuvor. Zwar hat der Inhalt der Übereinstimmung sich geändert. Aus einem geschlossenen Weltbild ist ein offener Wertekanon geworden. Dieser aber hat, und zwar in unserer Verfassung, eine



Gestalt angenommen, die Offenheit und positive Setzung, Freiheit für den einzelnen und soziale Bindung, Rechte und Pflichten in einer freiheitlichen Weise miteinander verbindet, wie dies nie zuvor in unserer Geschichte der Fall war.

Mehr als je zuvor in Deutschland bietet unsere Verfassung in ihren Zielbestimmungen, Grundwerten und Grundrechten eine gemeinsame Basis für die Orientierung in unserer Gesellschaft *und* in unserem Erziehungssystem. Sie gipfelt in dem Satz, der alle weiteren trägt: Die Würde des Menschen ist unantastbar. Dies und die daraus folgenden Ableitungen sind Orientierung genug. Wir brauchen darüber hinaus keine neuen Gewißheiten, sondern nur den Willen, diese Gewißheit im Alltag, dem pädagogischen wie dem politischen, ständig zur Geltung zu bringen.

Aus der gleichzeitigen Forderung und Garantie, daß die Würde des Menschen unantastbar ist, leitet sich das große Angebot dieser Verfassung ab. Diesen Grundwert und die daraus folgenden weiteren Grundrechte müssen wir im Blick auf die Geschichte unserer Gesellschaft gerade den jungen Menschen verdeutlichen. Dazu gehört – nicht nur, aber auch –, daß man sie kennt. Die Kenntnis der Grundrechte dürfen wir – selbst in einer arbeitsteiligen Gesellschaft – nicht nur Juristen und Verfassungsexperten überlassen. Unsere Jugend lernt bereitwillig Gedichte, Gebete, Telefonnummern, Werbesprüche und Schlagertexte. Die Kenntnis der Grundrechtsartikel unserer Verfassung, auf denen dieses Gemeinwesen beruht, ist demgegenüber allenfalls lückenhaft vorhanden. Gewiß, seine Texte kennen und sie leben, ist zweierlei. Die Verfassung muß in der gesellschaftlichen Wirklichkeit lebendig sein.

An einigen Beispielen will ich deutlich machen, was die Verfassung für unsere Diskussion über Erziehungsziele bedeutet. Dabei möchte ich jedoch einem Mißverständnis vorbeugen: Die Verfassung in der Diskussion über die Erziehungsziele zu beleben, heißt nicht, die Erziehungsziele nur als *juristische* Ableitungen aus Verfassungsartikeln zu definieren. Verfassungsrechtler als Gralhüter des Erzieherischen sind eine schwer erträgliche Vorstellung. Dennoch sind unsere Grundrechte nicht unverbindliches Programm. Die richtige Grenze im Spannungsverhältnis zwischen rechtlicher Festlegung und lebendiger Offenheit zu finden, ist ein Kernproblem unserer Verfassungsrechtsprechung. Jede unnötige rechtliche Festlegung wird letztlich mit einem Verlust an lebendiger Bedeutung dieser Rechte bezahlt. Ich will mich daher nicht in juristischen Ableitungen versuchen, sondern zeigen, daß unsere Verfassung nicht ein Archivstück ist, sondern, daß sie aktuelle Bezüge zu allen Fragen hat, die uns heute auch bei der Diskussion über die Erziehungsziele bewegen.

Wenn Artikel 1 unserer Verfassung sagt: „Die Würde des Menschen ist unantastbar“, so gebietet das Erziehung zur Toleranz und zur Rücksichtnahme auf alle Menschen: Auf den Andersdenkenden, den Andershandelnden, den Andersgearteten. Unsere Verfassung ist in diesem Punkt radikal und erlaubt keine einschränkenden Unterscheidungen, die wir oft genug noch machen: Zwischen Inländern und Ausländern, zwischen Gesunden und Behinderten, zwischen Begabten und angeblich Unbegabten, zwischen Jüngeren und Älteren.

Mißt man den Alltag unseres Bildungswesens an diesem Gebot und an den weiteren Grundrechtsnormen unserer Verfassung, so wird deutlich, wieviele Halbheiten und Vorläufigkeiten noch durch Reformen überwunden werden müssen, um dem tiefgreifenden Anspruch unseres Grundgesetzes gerecht zu werden. (a) Wie verträgt es sich mit dem

Recht der freien Entfaltung der Persönlichkeit, wenn wir unsere Kinder bereits zu einem Zeitpunkt, an dem der persönliche Reifungsprozeß noch keineswegs abgeschlossen ist, aufteilen und unterschiedlichen Schulformen zuweisen? (b) Wie verträgt es sich mit dem Gebot der Gleichheit von Mann und Frau, wenn es vor allem in der beruflichen Bildung immer noch Benachteiligungen für Mädchen gibt, die durch Vorurteile erhalten und verstärkt werden? (c) Wird die Forderung der Verfassung nach Gleichberechtigung, und das heißt für mich: Herstellung von Chancengleichheit und aktives Eintreten für den Schwächeren, wird diese Forderung in unserer dreigliedrigen Konkurrenzschule tatsächlich voll erfüllt? (d) Entspricht das, was wir bisher für die Kinder unserer ausländischen Mitbürger getan haben, dem Verfassungsgebot, daß niemand wegen seiner Abstammung, seiner Sprache, seiner Heimat und Herkunft benachteiligt werden darf?

Ich will diese Fragen, die sich vermehren lassen, nicht fortsetzen. Sie zeigen zur Genüge, welche Anstöße die Verfassung zu unserer Debatte über Erziehungsziele gibt. Eine Bestimmung unseres Grundgesetzes ist mir allerdings für die aktuelle bildungspolitische Diskussion so wichtig, daß ich sie hier noch besonders hervorheben will. Staatliche Erziehung muß die Familie in ihrem Erziehungsauftrag unterstützen. Denn Artikel 6 unseres Grundgesetzes sagt: „Pflege und Erziehung der Kinder sind das natürliche Recht der Eltern und die zuvorderst ihnen obliegende Pflicht. Über ihre Betätigung wacht die staatliche Gemeinschaft.“ Hiermit sind dem staatlichen Erziehungsauftrag, der in Artikel 7 weiter ausgeführt wird, Verpflichtungen, aber auch Grenzen gesetzt. Wie vertragen sich damit Regelungen, die schon im frühen Kindesalter Schullaufbahnentscheidungen gegen den Willen der Eltern erlauben? Wie verträgt sich damit, daß gerade konservative Lobredner des Elternrechts diese staatliche Verfügung über die weitere Schullaufbahn des Kindes beredt verteidigen, einer Elternentscheidung für die Gesamtschule andererseits keinen Raum geben wollen?

Mit diesen kurzen und notwendigerweise unvollständigen Hinweisen will ich es im Hinblick auf den Grundrechtskatalog unserer Verfassung bewenden lassen. Darüber hinaus bieten sich auch andere grundlegende Verfassungsnormen zur Ableitung von Erziehungszielen an. Artikel 20 bestimmt die Bundesrepublik Deutschland zum demokratischen Staat, in dem alle Staatsgewalt vom Volke ausgeht. Um ihrer Existenz willen muß die Demokratie ihr politisches Interesse an der Erziehung erkennen, formulieren und vertreten. Eine Staatsform, die von Untertanen nicht erduldet, sondern von freien Bürgern ständig neu erschaffen werden soll, kann darauf nicht verzichten: Lebendige Demokratie braucht den mündigen Bürger. Der mündige Bürger wird nicht als solcher geboren, sondern erzogen. Und er ist das anspruchsvollste Erziehungsideal überhaupt.

Das heißt für mich, wie es GUSTAV HEINEMANN einmal formuliert hat, daß die „Erziehung zur folgsamen Untertänigkeit gegenüber aller Obrigkeit“ endgültig überwunden werden muß. Wir brauchen, so sagte HEINEMANN, „Menschen mit Selbstbewußtsein, mit bürgerlichem Handeln und Verhalten“. Das setzt die Fähigkeit zu verständiger Kritik voraus. Die Klage, daß sie zum Autoritätsverlust führe, sollten wir gelassen hinnehmen. Autorität, die sich sachlich begründet und einsichtig macht, hat Kritik nicht zu fürchten. Formale Autorität, die Unterwerfung fordert, verdient keinen Schutz. Es ist die Schwäche vieler traditioneller Tugenden, Unterwerfung zu fordern und als krönenden Lohn solcher Übungen jene Führerschaft – freilich nur für wenige – zu verheißen, die sich wiederum darauf gründet, andere Menschen zu unterwerfen. Darüber müssen wir hinwegkommen, wenn wir den Auftrag unserer Verfassung ernst nehmen und Mündigkeit unserer Bürger

als Ziel der Erziehung in der Demokratie erreichen wollen. Dieser Auftrag gibt auch eine Orientierung dafür, wie Schule veranstaltet werden soll. Der mündige Bürger läßt sich nicht in Unmündigkeit erziehen. Und er kann nicht von Lehrern erzogen werden, die selbst in Unmündigkeit gehalten werden. Erziehungsziele überzeugen nur, wenn sie für Erzieher und die zu Erziehenden aus der Wirklichkeit begreifbar, wenn sie erlebbar sind. Diese Einsicht sollte die Art und Weise bestimmen, in der unsere Gesellschaft mit den Lehrern umgeht. Lehrer, gerade auch die jungen engagierten Lehrer brauchen Ermutigung und Anerkennung für ihre schwierige Arbeit. Das stärkt ihr Selbstbewußtsein. Nur der selbstbewußte Lehrer ist offen genug für die kritische Auseinandersetzung mit Schülern, Eltern, Kollegen, Wissenschaftlern und Bürokraten. Verunsicherte Lehrer können keine mündigen Bürger erziehen. Sie suchen oft ihren persönlichen Ausweg in übermäßiger Strenge oder in kumpelhafter Anbiederung. Wirkliche Autorität können sie damit nicht entwickeln. Sie bleiben ihren Schülern nicht nur diese Autorität schuldig, sie können ihnen ohne Selbstbewußtsein auch nicht Vorbild sein.

Ich habe auf die Frage „Was sollen unsere Kinder lernen?“ bei anderer Gelegenheit vier Antworten versucht, die ich – wegen ihres politischen Gehalts – hier zusammenfassend wiederhole.

(1) *Unsere Kinder sollen leben lernen.* Sie sollen ihre angeborene Neugierde, ihren Tatendrang nicht verlieren. Die Schule muß sich dem Leben, nicht nur der beruflichen Zukunft öffnen. Die Bewährungsprobe unseres Bildungswesens findet nicht nur im Beschäftigungssystem statt. Auch andere Lebensbereiche, auch die Familie, auch die wachsende Freizeit, verlangen den mündigen Bürger.

(2) *Unsere Kinder sollen lernen lernen.* Schule muß die Voraussetzung für ein lebenslanges Lernen schaffen. Dazu gehört, daß Schule und also Lernen Spaß macht. Lustlose Erfüllung von Plan und Vorgaben setzt man nicht freiwillig fort.

(3) *Unsere Kinder sollen zusammenleben lernen.* Zusammenleben lernen heißt, sich mit anderen – jüngeren, gleichaltrigen, älteren, über Schicht- und Generationsgrenzen hinweg – verständigen zu können und voneinander zu lernen. Zusammenleben lernen, heißt aber auch, daß wir schon in der Schule Widerstand leisten müssen gegen die bequeme Tendenz unserer Gesellschaft, immer mehr Menschen aus der Gemeinschaft der „Normalen“ – was immer das ist – auszusortieren in besondere Einrichtungen. Auch Fürsorge kann herabwürdigen.

(4) *Unsere Kinder sollen lernen, Lust auf ihre Zukunft zu haben.* Eine Gesellschaft, deren Jugend für sich keine Zukunft mehr sieht, hat selber keine. Wir müssen deshalb Zukunft zum Lernort machen. Wir müssen die Gegenwart mit den Augen der Zukunft und nicht die Zukunft mit den Augen der Vergangenheit sehen. Ohne den Schwung einer hoffnungsvollen Utopie wird die Jugend altersschwach, bevor sie Leben richtig zu leben begonnen hat.

Lassen Sie mich diese Forderungen, die ich hier notwendigerweise nur verkürzt bringen kann, heute durch eine Bemerkung ergänzen, die mir in der gegenwärtigen bildungspolitischen Diskussion wichtig erscheint. Es geht um die Leistung, zu ihr sollten wir uns ohne Zögern bekennen. Etwas zu leisten, ist wichtig für den einzelnen. Ohne Leistung kann auch die Gesellschaft nicht bestehen und sich fortentwickeln. Schule muß diese Einsicht vermitteln. Sie muß Leistung fördern und fordern. Aber Leistungsanforderungen müssen stets auf ihren Stellenwert im Leben einer Gesellschaft mündiger Bürger befragt werden.

Dann haben auch die heute wieder beschworenen klassischen Tugenden ihren berechtigten Platz. Fleiß, Ordnungssinn, Sauberkeit und Pünktlichkeit erleichtern die Arbeit und auch das menschliche Zusammenleben beträchtlich. Aber es kann nach den Erfahrungen unserer jüngsten Geschichte keine Frage mehr sein, daß zu diesen Tugenden soziale Fähigkeiten und Haltungen treten müssen, damit wir nicht noch einmal fleißig, ordentlich, sauber, pünktlich und gehorsam in die Katastrophe gehen. Politisches Interesse an der Erziehung gilt auch der Form, in der wir ihre Ziele zur Geltung bringen. Demokratische Erziehungsziele lassen sich nicht durch Machtanspruch verordnen. Das demokratische Gütesiegel verdient ein Leitbild nur dann, wenn es demokratisch entwickelt, verwirklicht, umgesetzt, überprüft und stets neu bestätigt wird. Es muß im breiten gesellschaftlichen Dialog aller Beteiligten, nicht nur der Autoritäten und Experten, ständig neu errungen werden und durch die Kraft der Überzeugung wirken.

Schon dies zwingt uns zu einem ständigen, auch politischen Dialog über die Erziehungsziele in der Demokratie. Wir Deutsche haben hier einen besonderen Nachholbedarf. Aktuelle Gründe kommen hinzu. Es mehren sich die Anzeichen für Orientierungsprobleme in unserem Bildungssystem: Ängstliche, angepaßte oder auch aggressive Schüler, verunsicherte Lehrer, resignierende Eltern, Streßsymptome, Drogen, Sekten und andere Fluchtbewegungen. All dies nicht mehrheitlich, nicht typisch, nicht repräsentativ, aber doch unübersehbar, Mängel, die nicht einfach verwaltet werden können, Fragen, die eine politische Antwort verlangen. Eine solche Antwort kann nur aus der sachlichen Untersuchung der Zusammenhänge und der Ursachen entwickelt werden. Wohlfeile Heilsbotschaften helfen nicht weiter. Wer Krisen und Krisenzeichen ausschließlich im Bildungswesen auszumachen glaubt, sie pauschal der Bildungsreform anlasten will und die Gegenreform als Allheilmittel preist, stellt falsche Diagnosen und verordnet das falsche Rezept. Wer nüchtern prüft, stellt fest, daß in zahlreichen anderen Teilbereichen unserer Gesellschaft ganz ähnliche Orientierungsprobleme bestehen. Selbst die Wissenschaft bleibt von kritischen und selbstkritischen Fragen zu ihrem Eigenverständnis und zu ihrer Legitimation nicht verschont.

Vertiefen kann ich das hier nicht. Aber ich meine: Auch diese Orientierungsprobleme in unserem Bildungssystem und unserer Gesellschaft haben ihren Ursprung in den Rahmenbedingungen unserer hochentwickelten Industriegesellschaft und in der zunehmenden Erkenntnis, daß diese Entwicklung an Grenzen stößt. Für mich bedeutet das, daß die Orientierungsprobleme in unserem Erziehungssystem nur zum geringeren Teil vom System „selbst gemacht“, im übrigen aber Reflex gesamtgesellschaftlicher Zustände und Entwicklungen sind. Die Schule kann nicht – oder nicht wesentlich – anders, sie kann schon gar nicht besser sein als die Gesellschaft, die sie trägt.

Doch diese Feststellung darf kein Anlaß zur Resignation sein. Ohnehin scheint mir heutzutage Weinerlichkeit eine gern gepflegte Haltung zu sein, zumal in akademischen Zirkeln. Ich will damit nichts bagatellisieren. Denn: Der eingebildete Kranke ist nicht nur eine Romanfigur. Auch herbeigeredete Krisen sind wirklich, wie jeder Börsenmakler bestätigen kann. Für Bewußtseinskrisen gilt das allemal. Die sog. „Tendenzwende“ gehörte dazu. Hüten wir uns also davor, falsche Schlüsse daraus zu ziehen, daß die beschriebenen Orientierungsprobleme trotz eines beispiellosten materiellen Aufbaus und trotz aller Bemühungen um Reformen aufgetreten oder auch geblieben sind. Wer aus dem „Trotz“ ein „Wegen“ macht, stellt den Kirchturm auf die Spitze. Die bisherigen Aufbauleistungen dürfen auch im Bereich des Bildungswesens nicht in Verruf gebracht

werden. Wir müssen vielmehr unsere Bemühungen um einen weiteren Ausbau unseres Bildungswesens unbeirrt fortsetzen. Zwar bedeuten mehr Lehrer und kleinere Klassen noch nicht zwangsläufig bessere Erziehung. Aber mit überfüllten Klassen und arbeitslosen Lehrern werden Chancen vertan, die mit „Mut zur Erziehung“ nicht wiedereröffnet werden können.

Auf die bildungspolitische Tagesarbeit gewendet, heißt das, daß wir weiterhin auf einer raschen Verabschiedung des *Bildungsgesamtplans* bestehen müssen. Zumindest sollten wir in Kürze die immer wieder hinausgeschobene Anhörung der beteiligten Verbände haben. Die BUND-LÄNDER-KOMMISSION FÜR BILDUNGSPLANUNG wird in den nächsten Tagen über das weitere Verfahren zu entscheiden haben. Wir werden die CDU/CSU-geführten Länder beim Wort nehmen, noch im Frühjahr ohne Vorbedingungen die längst fällige Anhörung durchzuführen.

Ein anderer Trugschluß aus den gegenwärtigen Orientierungsproblemen ist nicht minder gefährlich. Er lautet in Kurzform: Die Reform ist schuld. Die Reformen hätten den gemeinsamen Grundbestand an Gewißheiten zerstört, die Veränderungsgeschwindigkeit habe das geistig-normative Anpassungsvermögen der Menschen überfordert und damit zur Orientierungskrise geführt. Gewiß, es wäre töricht, zu bestreiten, daß manche Veränderung im Bildungswesen – nicht jede verdient den Namen Reform – unvollkommen, manchmal auch ungeschickt und gelegentlich unnötig war. Dennoch: Die Reformen – auch die im Bildungswesen – waren eher nicht entschieden genug. Die heute beklagten Desorientierungen entspringen weniger den Reformen selbst als dem Kampf der Tendenzwender, die der Reformpolitik von vornherein den Garaus machen wollten. Wir brauchen keine Gegenreform, sondern eine zweite Phase der Bildungsreform. Sie wird sich von der ersten nicht in den grundsätzlichen Zielen, aber in den Schwerpunkten und Methoden unterscheiden müssen. Sie wird das Schwergewicht auf den Innenausbau unseres Bildungswesens legen und dabei vor allem nach den Erziehungszielen fragen müssen. Und sie wird das mehr als bisher mit den Betroffenen tun, nicht ohne sie oder über sie hinweg.

Bei alledem wäre es falsch, sich in einer pädagogischen Provinz einzuigeln. Erziehung in der Demokratie ist darauf angewiesen, daß sie inmitten der gesellschaftlichen Wirklichkeit stattfindet. Das allgemein politische wie das pädagogische Interesse gebieten, sich in die Diskussion über unsere Zukunft auch außerhalb des Bildungswesens einzumischen. Ich will diese Aufforderung verdeutlichen: Ich greife aus der Vielzahl möglicher Beispiele eines heraus, das mir besonders am Herzen liegt und auch Sie als Erziehungswissenschaftler betrifft: Ich meine die Problematik der neuen Medien. Sie alle kennen das Wort vom „geheimen Miterzieher“. Noch sendet der elektronische Miterzieher bei uns nur auf drei Kanälen, unter öffentlich rechtlicher Verantwortung zumal und nicht – noch nicht – rund um die Uhr. Und doch gibt es nach allem, was wir aus der Wirkungsforschung wissen, Grund zur Sorge; Grund genug, gerade für Kinder und Jugendliche, weniger Fernsehen zu fordern. Tatsächlich aber steht uns mehr Fernsehen ins Haus. Dreißig Fernsehkanäle sind keine Utopie, man kann sie im Ausland studieren. Breitbandkabel und Satelliten machen sie möglich. Das technisch Machbare drängt auf Anwendung. Die ersten Schritte sind getan, die wirtschaftlichen und politischen Interessen formieren sich.

Die Bundesregierung hat in ihrem medienpolitischen Beschluß vom September letzten Jahres ein Signal gesetzt. Sie hat die vorgesehene Verkabelung von elf Großstädten vorerst gestoppt und eine breite Diskussion darüber gefordert, ob die Bürger diese Fernseh Zukunft eigentlich wollen. Diese Frage richtet sich auch an die Bildungspolitiker

und an alle, die Verantwortung haben und Empfinden für die Entwicklung der Kinder und jungen Menschen. Darum bitte ich auch Sie: Nehmen Sie diese Frage auf! Fühlen Sie sich mitverantwortlich! Wir müssen jetzt entscheiden, was wir künftig wollen; nicht später wissenschaftlich ermitteln, was wir heute hätten wollen sollen. Wollen wir, daß Jugendliche, wie jetzt schon in Teilen der USA, länger vor der Mattscheibe sitzen als in der Schule? Daß sie dreißig Stunden pro Woche fernsehen, also dreißig Stunden nicht spielen, nicht miteinander sprechen, nicht oder wenig nachdenken, nichts selbst oder unmittelbar erfahren, nichts gestalten, nichts leisten und nichts erfinden oder schaffen? Was bedeutet es für die Erziehung zum mündigen Bürger, wenn ein 17-jähriger, wie in amerikanischen Studien festgestellt, bereits ca. 350 Tausend Werbespots und ca. 20 Tausend Fernseh-morde gesehen hat?

Ich will mit alledem das Fernsehen nicht kulturkritisch verteufeln. Es hat zweifellos auch im erzieherischen Bereich Verdienste. Aber ich meine, daß wir nicht blindlings in eine Entwicklung hineinlaufen dürfen, die die pädagogische Arbeit weiter erschwert. Ich glaube auch, daß wir trotz aller handfesten Interessen noch Einfluß nehmen können. Die Chance liegt im kritischen öffentlichen Dialog, auch wenn die „veröffentlichte Meinung“ allmählich Gefahr läuft, in diesem Streit Partei zu werden. Vor allem drei Forderungen und Folgerungen aus der Sicht der Bildungspolitik scheinen mir wichtig:

(1) Die vom Bundeskabinett geforderte breite öffentliche Diskussion über die neuen Medien muß auf allen Ebenen geführt werden. Sie muß Auswirkungen haben können, nicht aber längst getroffenen Entscheidungen Alibis verschaffen. Damit ist unvereinbar, daß ein Ministerpräsident – ohne Beteiligung der Bürger – in Eile Fakten zu schaffen versucht, die der notwendigen Diskussion das von ihm gewünschte Ergebnis aufzwingen. Derselbe Ministerpräsident hat sich beim Thema Kernenergie mit einem mehrtägigen Hearing viel Mühe und auch einen Namen gemacht. Warum geschieht das in der medienpolitischen Grundsatzfrage nicht? Muß man den vielzitierten mündigen Bürger nicht fragen, ob er diese verkabelte Zukunft wirklich will, ob er dafür die geschätzten 60 Milliarden DM ausgeben will, die dann andernorts – auch im Bildungswesen – fehlen? Bisherige Umfragen zeigen, daß nur eine kleine Minderheit dies wünscht.

(2) Die vorgesehenen vier Pilotprojekte zum Kabelfernsehen müssen unter wirklichkeits-nahen Versuchsbedingungen und lange genug erprobt werden. Zu einem ehrlichen und nichts vorwegnehmenden Versuch gehört, daß die Finanzierung und die Programmgestaltung dem entspricht, was später bei einer flächendeckenden Einführung zu erwarten ist. Hierzu gehört auch eine sehr sorgfältige Begleitforschung, die schwerpunktmäßig die Frage nach den Auswirkungen auf Kinder und Jugendliche einbezieht. Zugleich sollten wir prüfen, ob die neuen Medien wirklich, wie manche behaupten, zusätzliche Chancen für Bildungszwecke eröffnen.

(3) Wir werden uns nachdrücklicher als bisher darum kümmern müssen, was Medienpädagogik zur Vermeidung oder Verminderung von Medienschäden bei Kindern und Jugendlichen leisten kann und was nicht. Ich fürchte, daß die Möglichkeiten der Medienpädagogik überschätzt werden. Die Überschätzer machen schon heute den späteren Sündenbock, nämlich die Schule, namhaft. Dem muß rechtzeitig entgegengetreten werden. Schule ist kein Reparaturbetrieb für gesellschaftliche Zustände, die krank machen. Das heißt selbstverständlich zugleich, daß wir – schon jetzt – mehr und bessere Medienpädagogik brauchen.

Ich habe damit eine ganze Reihe von Aufgaben und Problemen angesprochen, zu deren Lösung wir die Hilfe der Wissenschaft brauchen. Die zunehmende Kritik an der Wissenschaft, so berechtigt sie vielfach ist, darf nicht dazu führen, daß wir im Bereich der Erziehung Forschung durch altvordere Glaubenslehren ersetzen. Allerdings, gerade die Erziehungswissenschaft muß immer wieder die Schulpraxis einbeziehen. Müßte nicht jeder Erziehungswissenschaftler alle paar Jahre ein Freisemester haben, in dem er als Schullehrer arbeitet und eigene Unterrichtserfahrung sammelt? – Und ein weiterer Wunsch ist mir wichtig: Forschung muß sich den Betroffenen, vor allem den Eltern, verständlich mitteilen. Es gibt neben vielem Gutem unerträgliche Beispiele für Fremdwörterfluten in Lehrbüchern und Richtlinien. Das verunsichert Schüler, Lehrer und Eltern; das verärgert, das entfremdet, das führt ins Leere. Den Bedeutungsverlust, den Erziehungswissenschaft in manchen Fällen hierdurch erleidet, kann der Beifall wissenschaftlicher Fachkollegen nicht ausgleichen. Ich erkenne nicht, daß Kampagnen gegen einzelne Lehrbücher oft weniger von Redlichkeit als von Effekthascherei bestimmt sind. Um so dringender bitte ich darum, es solchen Angreifern nicht so leicht zu machen.

Unser Bildungswesen, unsere Gesellschaft braucht die Erziehungswissenschaft, in vollem Ansehen und in bestmöglicher Wirksamkeit. Erziehungswissenschaftler sind mitverantwortlich – und unentbehrlich – für die Entwicklung des Bildungswesens, und das heißt: der Bildungsangebote, die wir jungen Menschen machen. Lassen Sie uns in Kenntnis dieser Verantwortlichkeiten und in gegenseitiger Achtung die Diskussion auf allen Ebenen führen über das politische Interesse an der Erziehung und das pädagogische Interesse an der Gesellschaft. – Ich wünsche Ihnen und uns allen einen fruchtbaren Verlauf Ihres Kongresses.

## Wider die Überverwaltung in der Erziehung

Vor ziemlich genau zehn Jahren wurde von der BILDUNGSKOMMISSION des BILDUNGSRATS der *Strukturplan* verabschiedet. Dort hieß es (S. 10): „Das Problem des Curriculum ist nicht allein das Problem einer „Entrümpelung“ der Lehrpläne. Im Kern ... handelt es sich darum, das Bildungswesen für eine neue Entwicklungsphase der Gesellschaft, für einen veränderten humanen, intellektuellen und zivilisatorischen Anspruch auszurüsten.“ Im März-Heft 1980 der Zeitschrift *Merkur* urteilt RÜDIGER ALTMANN über die „einst mit so hoffnungsvollen Prognosen begrüßten 70er Jahre“: „tatsächlich liegt eine Dekade des Niedergangs hinter uns“. Der Bildungsreform, um die herum man eine neue Gesellschaft konzipiert habe, wirft ALTMANN rückschauend illusionistische Züge und naiven Futurismus vor. Ein großer Wurf sei die Reform nicht gewesen. Die Bildungsentwürfe schwankten vielmehr „zwischen Anpassung und Widerstand gegenüber der Industriegesellschaft, zwischen Leistungsanspruch und einer sträflich permissiven Pädagogik, zwischen Entkoppelung der Ausbildung vom Arbeitsmarkt und Wiederverkoppelung mit dem Beschäftigungssystem. Schließlich endete alles in Bürokratie“. Man mag über die Bildungsreform, über die – meiner Ansicht nach maßlos überschätzte – gesellschaftspolitische Funktion der Schule, über die bildungspolitischen Grabenkämpfe denken, was man will. Es lohnt keinen Blick zurück im Zorn. Außerdem ist auch viel Gutes auf den Weg gebracht worden. Dies darf nicht von der Kritik überrollt werden. Zornig aber kann und muß man werden über die Bürokratisierung des Schulwesens, die heute alles beherrscht.

Wir leben seit einigen Jahren – trotz wehevoller Worte in Bildungsgesamtplänen – in einem Regime nur noch technokratischer Stabilität. Die Bildungsbürokratie mißt schulische Leistungsstandards mit der Mikrometerschraube. Ungewöhnliche Ideen werden in Modellversuchen domestiziert. Fällige politische Entscheidungen werden in Form wissenschaftlicher Begleitforschung auf die lange Bank geschoben. Und den Sinnfragen bleibt nur, auf der alternativen Szene zu vagabundieren.

Die Verfassung bestimmt, daß das gesamte Schulwesen unter der Aufsicht des Staates steht. Dies ist in den vergangenen Jahren eher als Aufforderung verstanden worden, im Schulwesen immer mehr staatlich zu regeln und zu reglementieren. Es wurde aber kaum gesehen, daß zur staatlichen Aufsichtspflicht auch gehört, pädagogisch hinderliche oder gar unsinnige Bestimmungen aufzuheben. Aber die Anstrengung und Phantasie, Probleme dort zu lösen, wo sie entstehen, stand und steht in keinem Verhältnis zu der verbreiteten Neigung, die Probleme immer ganz hoch zu hängen bzw. nach oben zu schieben, wobei eine ideologisch zu hoch gehängte „Demokratisierung“ und „Kollegialisierung“ diese Tendenz sogar noch verstärken können. Dies ist ein Problem unserer politischen Kultur und verrät eine verschleppte Obrigkeitsstaat-Mentalität. Erschwert wird eine problemnahe Verständigungsbereitschaft auch durch besondere deutsche Traditionen dogmatischer Intoleranz und den Hang zu perfektionistischen Lösungen.

Der bürokratische Regelungsperfektionismus im Schulwesen hat nicht erst heute zu einem Zustand geführt, der eine vorbürokratische Verständigung überflüssig erscheinen läßt und



seinerseits zum Teil auch unmöglich macht. Der Mangel an Spielraum für selbstverantwortliche Lösungen hat eine Subventionsmentalität entstehen lassen, die – unter dem Gesichtspunkt der Gleichbehandlung – zu immer engmaschigeren Verwaltungsvorschriften zwingt und die Fähigkeit und Bereitschaft zu selbstverantworteten Lösungen in immer weniger noch bürokratiefreie Nischen zurückdrängt. – Das Ergebnis ist der in der Hektik der überverwalteten Schule zur pädagogischen Ratlosigkeit verurteilte Lehrer, dessen pädagogische Eigenkompetenz von ihm selbst und von der Schulverwaltung schließlich kaum noch wahrgenommen wird. Zur Bilanz des Bürokratiewachstums gehören nicht zuletzt auch die durch die Veranstaltung Schule ständig beschäftigten und zugleich zutiefst gelangweilten Schüler, die ihre Mitgestaltungsbedürfnisse oft nur noch in Form „erlaßwidriger“ Ersatzhandlungen oder durch innere Emigration befriedigen können.

Neuerdings hat sich die Schulrechtskommission des DEUTSCHEN JURISTENTAGES vorgenommen, den Dschungel der Verwaltungsvorschriften zu lichten. Alle wesentlichen, die Grundrechte berührenden Fragen sollen der gesetzlichen Regelung durch die Parlamente vorbehalten sein. Bei der verbreiteten Neigung, vieles unbesehen in einen Verfassungsrang hochzustilisieren, kann ein bloßes Mehr an Parlamentsvorbehalt allein jedoch nicht die Lösung sein. Die Anrufung der Verwaltungsgerichte zeigt, daß sich die Fälle mehren, in denen Eltern und Schüler ihre Rechte berührt sehen. Die Verwaltungsgerichte halten sich zwar aus pädagogischen Streitfragen heraus, aber sie verlangen Verfahrensvorschriften, die der Schule das Leben schwer machen. Wenn nicht an der einzelnen Schule Verständigung gesucht und gefunden wird, statt hinter jedem pädagogischen Vorgang eine Grundrechtsverletzung zu argwöhnen, wird sich auf die Parlamente und Gerichte eine Wesentlichkeitsflut ergießen, die alle Pädagogik mit der Logik von Gesetzen und Verfahrensvorschriften verfremdet. Die Summe der so entstehenden Regelungen ist am Ende die durchschlagendste Grundrechtsverletzung. Ebenso summieren sich die von den einzelnen Schulen nach oben geschobenen Probleme und die verlangten Einzelregelungen zu einer Vorschriftenfülle, die niemand gewollt hat, aber auch niemand durch vorbürokratische Verständigungs- und Entscheidungsbereitschaft verhindert hat. – Wir kommen aus der pädagogisch tödlichen Regelungsflut nur wieder heraus, wenn der einzelnen Schule einschließlich ihres örtlichen Umfeldes eine erlaßfreie Selbständigkeit – innerhalb einiger weniger Rahmenbedingungen – wiedergegeben und zugemutet wird.

Diese Forderung scheint nicht neu zu sein. Schon der *Strukturplan* spricht sich dafür aus, daß die einzelnen Bildungsinstitutionen eine größere Selbständigkeit erhalten und „Zentren vielfältiger sozialer Beziehungen und Teilhaberverhältnisse werden“ (S. 254). Die Empfehlung der BILDUNGSKOMMISSION vom Mai 1973 zur verstärkten Selbständigkeit der Schule sagt dazu: „Jede staatliche Verwaltung steht vor der Schwierigkeit, daß so komplexe soziale Systeme wie die Schule nicht mehr ausschließlich zentral verwaltet werden können. Wenn die immer differenzierter werdende Wirklichkeit in der Schule bewältigt werden soll, müssen die Schulen in der Lage sein, selbst flexibel und situationsgerecht zu handeln und zu entscheiden“ (S. 15).

Die Empfehlung schlägt deswegen eine Neuregelung des Verhältnisses „von zentraler Verwaltung und dezentraler Gestaltung im Schulwesen, von zentraler Planung und dezentraler Verwirklichung, von gesamtgesellschaftlicher Zielsetzung und schulischen Gegebenheiten“ vor (S. 16).

Das scheint die Lösung zu sein. Sieht man sich die Texte aber etwas genauer an, so stellt sich das Selbständigwerden der Schulen als ein Vorgang systemtheoretisch begründeter

Ausdifferenzierung dar. So heißt es im *Strukturplan*: „Die einzelnen Bildungsinstitutionen erhalten eine größere Selbständigkeit und werden *zugleich* stärker in die Ordnung rationalisierter Anforderungen gestellt, die sich aus der Gesamtplanung ergeben“ (S. 254). Es ist ganz offensichtlich, daß dieser Ansatz nur solange hält, wie die beglückenden Selbständigkeits- und Partizipationsgefühle mit dem kühlen Kopf staatlicher Gesamtplanung übereinstimmen. Partizipation wird huldvoll gewährt, solange sie staatlicher Gesamtplanung nicht zuwiderläuft.

Von staatlicher Gesamtplanung hat die BILDUNGSKOMMISSION übrigens nicht wenig gehalten. In der Empfehlung von 1973 heißt es z. B.: „Die Rahmenrichtlinien sollen Anzahl und Gestalt der Zeugnisse und Abschlußzeugnisse festlegen, die Mindest- und Höchstzahl und die Art der Leistungsnachweise regeln sowie die zulässigen Bewertungsverfahren darstellen. Sie sollen auch Verfahrensvorschriften zur Transparenz im Sinne der Offenlegung der Beurteilungskriterien und der Begründungspflicht bei Leistungsbewertungen enthalten“ (S. 20). Ich kann nicht finden, daß solche Festlegungen von großem Vertrauen in die Selbständigkeit und pädagogische Urteilkraft der Schule bestimmt sind.

Der damalige Ansatz der BILDUNGSKOMMISSION geht von einer konsensfähigen Gesamtplanung aus, die durch Partizipation eine zusätzliche Schubkraft erhält. Heute jedoch haben wir Zweifel an der Möglichkeit einer konsequenten Gesamtplanung wie überhaupt an der Machbarkeit der Bildungs- und Erziehungsverhältnisse. Wir haben inzwischen erfahren, daß Planung störend in die Verhältnisse eingreift, von denen sie ausgegangen ist, und oft selbst die Unordnung schafft, die dann als Bedarf nach neuer Planung auftritt. Wir wissen auch, wie der öffentliche Erwartungs- und Problemdruck auf den Schulen lastet und das Klima der Partizipation verschlechtert, Abwehrmechanismen schafft und Möglichkeiten der Ablenkung vom inneren Zustand einer Schule bietet. Es muß unterhalb dieser zu hoch angesetzten Problemlagen wieder mehr Konsens über das, was Schule soll, entstehen.

Die BILDUNGSKOMMISSION hat mit ihrer Empfehlung zur verstärkten Selbständigkeit der Schule ein harmonisches und zukunftsfrohes Gedankengebilde errichtet, das mit der Wirklichkeit kollidiert ist. Es sieht so aus, daß THEODOR DAMS, Mitglied der Kommission, dieses vorausgesehen hat. DAMS hat in einer Protokollerklärung Gründe für die Nichtverabschiedung der Empfehlung zum damaligen Zeitpunkt genannt. Er bemängelt vor allem, daß dem „Soll“ der Empfehlung kein „Ist“ einer Situationsanalyse zugeordnet ist. Er forderte die Nachlieferung einer Situationsanalyse und Diagnose, um die Realitätsbezogenheit und Praktikabilität der Empfehlung zu sichern.

Meinem Eindruck nach steht eine realitätsbezogene Situationsanalyse der Alltagswirklichkeit an den Schulen bis heute noch aus. Die bildungspolitische Rhetorik redet auch heute noch darüber hinweg. Die wissenschaftliche Forschung wird von den bildungspolitischen Lagern je nach Bedarf als Kronzeuge bemüht. Sie will sich auch, forschungspolitisch gesehen, den eigenen Ast nicht absägen. Sie ist mit ihrem komplizierten wissenschaftlichen Instrumentarium wohl auch nicht in der Lage, den Mangel an Konsens über die eigentlichen Aufgaben der Schule zu ersetzen oder neu herzustellen. Ich glaube im übrigen, daß es keiner umständlichen Situationsanalyse mehr bedarf. Es ist zu offensichtlich, daß das herkömmliche Instrumentarium staatlicher Schulverwaltung in die Krise geraten ist und daß der bildungspolitische Streit sich immer mehr von den eigentlichen Nöten der Schule entfernt. Es ist ebenso offensichtlich, daß die in einer zunehmend künstlichen Lernwelt organisierte und staatlich überverwaltete Schule immer mehr eine

„Einrichtung zur Kompensation von Erfahrungsverlusten, die ihrerseits alle Erfahrung aus den Augen verliert“, wird; so HERMANN LÜBBE kürzlich auf einer Tagung in München. Trotz – und vielleicht teils auch wegen – der Bildungsreform hat sich die Schule immer weiter vom Leben entfernt. Staatliche Planung und Verwaltung sind – trotz wohlmeinender Absichten – zu einer Hauptursache der Entfremdung der verwalteten Schule von den Lebensproblemen ihrer Schüler, Eltern und Lehrer geworden. Die Bildungspolitik dient nicht mehr nur der Legitimationsbeschaffung für die öffentlichen Schulen, sie legitimiert vielmehr nicht selten auch den größten Unfug.

Die Situation rechtfertigt, auf einen neuen Ansatz zuzugehen. Ich habe dafür nur den Arbeitstitel „Erlaßfreie Schule“. Die „Erlaßfreie Schule“ braucht weit mehr Freiräume und Befugnisse, als es die BILDUNGSKOMMISSION vor dem Hintergrund ihrer Gesamtplanungsgläubigkeit für erforderlich hielt. Es geht heute nicht um ein bißchen mehr Mitsprache an einem im übrigen vorgefaßten Gesamtkonzept. Es geht vielmehr um die Ermöglichung einer eigenverantworteten Gesamtkonzeption an der einzelnen Schule, während die staatliche Schulaufsicht nur die notwendigen Rahmendaten und Mindest-Standards setzt. Alles, was auf der Ebene der Schule und ihres Trägers entschieden werden kann, muß in der „Erlaßfreien Schule“ auch dort konsequent entschieden und verantwortet werden. Die Schulaufsicht wird neben der Aufsicht über die Einhaltung der Mindest-Standards dann hauptsächlich Beratungsaufgaben wahrnehmen können.

Ich will mit der „Erlaßfreien Schule“ die einzelne Schule nicht in die Zufälligkeit der jeweils eigenen pädagogischen Provinz entlassen. Die BILDUNGSKOMMISSION beschränkte die Verselbständigung der Schule auf das Mitwirkungs-dreieck Lehrer, Eltern, Schüler. Die „Erlaßfreie Schule“ wird die unmittelbar Betroffenen aber nicht mit ihren Problemen allein lassen. Lehrer, Schüler und deren Eltern können in die Lebensfremdheit einer nur noch verwalteten Schule selber bereits so verstrickt sein, daß sie diese schon gar nicht mehr wahrnehmen. Ich denke deshalb bei der „Erlaßfreien Schule“ daran, die einzelne Schule aus ihrer verschulten Isolation herauszuholen und sie in ihr konkretes Umfeld einzubinden. Dies könnte auf der Ebene des Schulträgers – oder in größeren Städten unterhalb dieser Ebene – in Form von Schulvereinen geschehen. Ein solcher Schulverein könnte die am Ort befindlichen kulturellen, sozialen und wirtschaftlichen Einrichtungen sowie namhafte und kompetente Personen zusammenführen, um die Schulen des Ortes zu fördern und das, was an den Schulen dann geschieht, auch mitzutragen und mitzuverantworten.

Ich möchte nicht die Kommunalisierung der Schule, sondern die Vereinigung aller auf kommunaler Ebene an der Schule interessierten bzw. zu interessierenden Kräfte. Es muß zum Ausdruck kommen, daß das kommunale Gemeinwesen als Gesamtheit „seine“ Schule trägt, gestaltet und – im Rahmen der Verfassung und der Gesetze – verantwortet. Ein beziehungslos zersplittertes Fachunterrichtssystem macht den Schülern in der Schule das Leben schwer. Ein beziehungslos zersplittertes System von verschiedenen Einrichtungen und Zuständigkeiten macht der Schule am Ort das Leben schwer. Es ist ein Konzept fällig, wie alle am Ort befindlichen Lernmöglichkeiten in einem Zusammenspiel der Kräfte sachlich und personell für die Schule fruchtbar gemacht werden können.

In einer solchen mit ihrem Umfeld wieder verzahnten Schule erhält auch die Lehrerfortbildung ein neues Lernfeld. Fortbildung kann da nicht mehr in erster Linie auswärtige Fortbildung des Spezialisten und Einzelkämpfers sein. Fortbildung muß dann eine gemeinsame Angelegenheit der ganzen Schule, auch der Eltern- und Schülervertreter und

des Schulträgers sein. Pädagogische Klausurtagungen einer Schule über ihren inneren Zustand und über ihre Beziehungen zu ihrer unmittelbaren Umwelt könnten dabei am wirksamsten zum Fortkommen einer Schule beitragen.

Die „Erlaßfreie Schule“ entläßt nicht den Kultusminister aus seiner Pflicht, für die Schulen zu sorgen. Gerade die „Erlaßfreie Schule“ erfordert einige gewissermaßen ordnungspolitische Voraussetzungen. Der Kultusminister wird gemeinsam mit den Landesbehörden, den kommunalen Spitzenverbänden und Gebietskörperschaften, Schüler-, Eltern- und Personalvertretungen, den Berufsverbänden und mit anderen interessierten Verbänden und gesellschaftlichen Gruppen eine Reihe notwendiger Voraussetzungen schaffen müssen, damit die Gestaltungsfreiheit der „Erlaßfreien Schule“ in ihrer jeweiligen örtlichen Situation nicht der Bürokratie oder sonstwem zum Opfer fällt.

Es ist nicht anzunehmen, daß der Ansatz einer örtlich verantworteten „Erlaßfreien Schule“ von heute auf morgen verwirklicht werden kann. Die „Erlaßfreie Schule“ kann nicht einfach verordnet werden. Die Bereitschaft dazu muß herausgefordert werden und sich entwickeln können. Während die Schulverwaltung durch „Erlaßfreie Schulen“ von der Last vieler Einzelentscheidungen befreit wird, kann die Schulverwaltung sich den Schulen in verstärktem Maß stützend und beratend zuwenden, um auf diese Weise die Gleichwertigkeit der Schulverhältnisse im ganzen Land zu erreichen. Auch besondere Patenschaften und Partnerschaften zwischen Schulen mit zeitweisem Lehrer- und sogar Schülertausch können ausgleichend wirken.

Ich bitte um Nachsicht, daß ich auf das Thema Ihres Kongresses und das reiche Veranstaltungsangebot nicht eingegangen bin. Sie werden es mir aber nicht verübeln, wenn ich diesen Kongreß und diese würdige Versammlung zum Anlaß genommen habe, einen Stein ins Wasser zu werfen, der mir auf dem Herzen lag. Ich wäre dankbar, wenn die Diskussion auch in diesem Kreis dazu führt, daß vielen, die an der Schule leiden, ein Stein vom Herzen fällt.



## Das politische Interesse an der Erziehung und das pädagogische Interesse an der Gesellschaft

### *1. Die Aufgabe: Lernen um des Überlebens willen*

„Die Menschen unserer Zeit, obwohl in mancher Hinsicht hochentwickelt“ – so der letzte Bericht des CLUB OF ROME (PECCEI 1979) – „sind noch nicht in der Lage, die Bedeutung und die Konsequenz ihres Handelns voll zu erfassen. Da sie sich der Veränderung, die sie an ihrer Umwelt und ihren eigenen Lebensbedingungen vornehmen, nicht bewußt sind, wird der Zwiespalt zwischen Mensch und realer Welt immer größer. Diesen Zwiespalt bezeichnen wir als menschliches Dilemma.“ Dieses Dilemma unserer gegenwärtigen und unserer zukünftigen Situation ist: die Nichtbewältigung von Elend, von Hunger, vor allem in weiten Bereichen der Dritten Welt; die Nichtbewältigung von sozialer Ungerechtigkeit zwischen den Klassen, zwischen den Geschlechtern, zwischen den Ländern, zwischen Stadt und Land; die Nichtbewältigung des technischen Fortschritts, seiner Konsequenzen für Umwelt und menschliches Miteinander-Leben, seiner die ursprünglich humanen Absichten desavouierenden Nebenwirkungen; die Nichtbewältigung des Überflusses an Information und Kenntnissen; die Ratlosigkeit in bezug auf die Veränderung und Bedrohung der Traditionen unseres Lebens, wie sie mit Modernisierungsprozessen einhergeht, die Angst in bezug auf Zukunftsperspektiven, die Frage nach dem Sinn der weiteren Entwicklung.

Dieses Dilemma müsse, so der CLUB OF ROME weiter, zu Katastrophen führen, wenn der Mensch sich nicht befähige, den ihm gestellten, von ihm geschaffenen Aufgaben in neuer Weise gerecht zu werden. Dazu brauche er die Fähigkeit der Antizipation, also die Fähigkeit, neuartige Lösungsmöglichkeiten zu entwickeln, brauche er neue Formen der Partizipation und Kooperation; beides gehöre zusammen: Antizipation dürfe nicht nur den Eliten vorbehalten bleiben, Einsichten nämlich seien nur hilfreich, wo sie gemeinsam entwickelt, verstanden und durchgesetzt werden. Gerade die Fähigkeiten aber von Antizipation und Partizipation fehlten den Menschen bisher, sie würden verhindert durch Lernarrangements, die Irrelevanz und Vergeudung produzieren und so die Möglichkeiten des Menschen, sich auf Neues einzulassen, blockieren. Diese Verhaltensformen aber könnten gelernt werden, wenn Lernen neu verstanden werde als gesellschaftliches Lernen, in dem die Menschen befähigt werden, sich ihre eigenen Erfahrungen im Horizont notwendiger Zukunftsaufgaben anzueignen. Der Mensch verfüge „noch über unzureichend genutzte visionäre und kreative Fähigkeiten und moralische Kräfte, die jenseits blockierender Barrieren freigesetzt werden müßten“.

Dieses Konzept des CLUB OF ROME rekapituliert jenen Entwurf von emanzipativem Lernen, wie ihn Aufklärung und Klassik formulierten. Der Mensch sei sich aufgeben, solle sich die Wirklichkeit gegenüber den Zwängen der Unmündigkeit und Unvernunft nach dem Maßstab der Vernunft gestalten, solle, indem er Naturgegebenheiten und -gesetze wahrnehme und ausnutze, eine humanere, aufgeklärtere Welt heraufführen:

„Gehe in die Welt“, heißt es bei KANT (1964, VI, S. 700f.), „so etwa könnte der Schöpfer den Menschen anreden, ich habe dich ausgerüstet mit allen Anlagen zum Guten. Dir kommt es zu, sie zu entwickeln, und so hängt dein eigenes Glück und Unglück von dir selbst ab.“ Erziehung, so gesehen, eröffnet „den Prospekt zu einem künftigen, glücklicheren Menschengeschlechte“. – Das Konzept des CLUB OF ROME nimmt die herausfordernde Kraft dieses Ansatzes auf und interpretiert ihn aus der Bedrohtheit unserer Situation zugleich zweifelnd und beschwörend. Gesellschaft ist befangen in ökonomischen, technologischen und humanen Zwängen; dies festzustellen aber genügt nicht: Die Situationsanalyse muß zum Handlungskonzept, die Erkenntnis der Gegenwart zur Formulierung von Zukunftsaufgaben führen. Die Bedrohtheit unserer Situation kann nur durch die Freisetzung eines neuen, humanen Potentials – vielleicht – bewältigt werden. Eine Voraussetzung dafür ist Lernen, insoweit es gelingt, es als zielgerichtetes, geplantes Arrangement gegen die Barrieren in gegebenen Verhältnissen zu realisieren. Um unseres Überlebens willen sind wir auf solches gesellschaftliche Lernen verwiesen.

## *2. Die Realität: die Perspektivlosigkeit unserer Gegenwart*

„Die Worte hör ich wohl, allein mir fehlt der Glaube.“ Was sollen uns solche herausfordernden Aussagen? Treffen, erreichen sie uns in unserer Situation? Wir sind uns ihrer zwar bewußt, analysieren sie auch in ähnlichen Fragen; wir erkennen aber weithin nicht, wie wir die Analyse mit dem Handlungskonzept verbinden sollen. Sind wir nicht in die Aporien von Vergeudung, Irrelevanz und Sachzwang, von Struktur-, Legitimations- und Sinnkrise verstrickt; nicht sehr angestrengt, nur im eigenen Alltag zu überleben, nicht zur Flucht verführt, in die Anpassung an den Konsum, in die Zurückgezogenheit des Privaten, in Krankheit? Wie sollen wir uns da trauen, Wege in die Zukunft zu entwerfen? Konkretisiert für uns, die wir im Erziehungsgeschäft tätig sind: Sind wir nicht okkupiert durch Angst vor der Anonymität von Institutionen und Apparaten, vor den Aufgaben, vor dem eigenen Versagen, vor den Heranwachsenden? Sind nicht symptomatisch für unsere Situation Berufskrisen bei Lehrern und Erziehern, resignierte Anpassung, Berufswechsel und bei vielen Erwachsenen, vor allem jüngeren, zunehmend das Zögern davor, noch Kinder in die Welt zu setzen? Entspricht dem nicht bei den Heranwachsenden clevere Anpassung, einhergehend mit Langeweile, Apathie oder Rückzug in abgeschottete Räume des Eigenlebens, Perspektivlosigkeit, aber auch Verunsicherung und Ausbrüche in psychosomatische Leiden, in Alkohol- und Drogenkonsum, in Sekten und Kriminalität?

## *3. Zwischenüberlegungen: Gesellschaft und Erziehung, die notwendige Frage nach der Leistung der Erziehung*

Ein so pointiert düster skizziertes Bild aber trifft sicher nicht das Ganze unserer Situation; es wird im weiteren zu differenzieren sein. Zunächst aber ist zu fragen, inwieweit die durch die bisherigen Überlegungen suggerierte Frage nach dem Zusammenhang von Zukunft, Lernaufgabe und gegenwärtiger Misere plausibel gestellt ist.

Daß die Postulate des CLUB OF ROME uns nicht erreichen, könnte seinen Grund ja nicht nur in unseren Schwierigkeiten haben, sondern in einem Konstruktionsfehler des Modells. Der CLUB OF ROME antwortet auf die Analyse der Gesellschaftskrise mit der Forderung des gesellschaftlichen Lernens; verfällt er damit nicht dem alten Irrtum, daß man den Problemen in der Gesellschaft durch Erziehung begegnen könne? Wir wissen doch längst, daß sich das Aufklärungskonzept des Lernens im Lauf des

vorigen Jahrhunderts in der sich deutlicher ausprägenden Klassengesellschaft mit ihren widerstreben- den Interessen als vordergründig erwies, daß der Glaube an Bildung, Erziehung und Lernen zur Ideologie wurde, zur Ausflucht aus eben diesen gesellschaftlichen Widersprüchen, die unter pädagogischen Intentionen verborgen und damit tabuisiert wurden. „Zu furchtsam und fein, den Motor gesellschaftlicher Umwandlung zu erkennen und sich zur Bedienung an dies lärmende und gefährliche Ungeheuer zu stellen, haben sie [die Pädagogen] es mit der Kultur. Und hier noch einmal zu furchtsam, wenden sie sich an die Kinder“, konstatierte BERNFELD (1967, S. 124) sarkastisch. Ist es nicht verräterisch, daß der CLUB OF ROME betont, daß „die Lösungen eigentlich in uns selbst zu suchen sind“, und daß er dies in einer Zeit tut, in der die Stagnation in den politischen Lösungen gesellschaftlicher Krisen offenkundig ist? Wird uns nicht täglich von neuem deutlich, wie pädagogische Intentionen an gesellschaftlich vorgegebenen Strukturen sich brechen, in ihnen unterlaufen, desavouiert werden – also am Faktum gegebener gesellschaftlicher (politischer, finanzieller, organisatorischer) Prioritäten, am Faktum herrschender Konkurrenz- und Selbstbe- hauptungsregeln, am Faktum öffentlicher Konsumgesetze, am Faktum von Arbeits- und Berufsauf- lagen, von Berufszugangsschwierigkeiten und Arbeitslosigkeit, am Faktum der öffentlich-politischen Ratlosigkeit und Unglaubwürdigkeit? – Der CLUB OF ROME setzt auf geplantes, veranstaltetes Lernen; erliegt er aber nicht auch hier der – z. B. auch von BERNFELD – monierten Täuschung, nach der veranstaltetes Lernen überbewertet wird neben den prägenden Lebenserfahrungen in den vielfältigen, nicht ausdrücklich pädagogisch arrangierten Lebensfeldern, z. B. des Privaten, des Konsums, der Arbeit, der Öffentlichkeit?

Solche Hinweise führen auf Fragen nach den treibenden Faktoren in der pädagogischen Entwicklung, nach dem Verhältnis also von politisch-ökonomischen Strukturen zu pädagogischen, nach dem Verhältnis von funktionalen Lernvorgängen zu intentionalen Inszenierungen. Ich ver falle hier aber nicht der Verführung, auf diese diffizilen, weitläufigen und in der Geschichte der pädagogischen Diskussion kontrovers verhandel- ten Fragen einzugehen. Trotz der Einwände gegen den Ansatz des CLUB OF ROME will auch ich bei der eingeschränkten Frage nach den geplanten, inszenierten pädagogischen Arrangements bleiben; die gerade angeführten Einwände nehme ich zunächst nur darin auf, daß der Anspruch dieser Überlegungen zurückgenommen werden muß, gleichsam bescheidener bleibt; ich unterstelle aber, daß das, was sich innerhalb dieses engeren Feldes zeigt, als symptomatisch genommen werden kann für Probleme und Lösungsperspektiven in unserer Gesellschaft; pädagogische Reflexion bleibt ebenso verwiesen auf die gesamtgesellschaftlichen Zusammenhänge, wie pädagogisches Handeln nur möglich ist im Engagement und in Kooperation mit Gruppen und Organisationen, die diese anderen Stränge gesellschaftlicher Entwicklung voranzutreiben versuchen.

Diese Beschränkung der Fragestellung scheint mir in pragmatischer Absicht erlaubt, ja notwendig. Uns als Pädagogen ist die Frage gestellt, was wir in bezug auf Zukunft leisten können, härter formuliert: wie wir, unsere Institutionen und unsere konkreten Handlungen, verhindern, daß jene Aufgaben, zu denen uns die Zukunft herausfordert, angegangen werden. Diese so direkt auf uns bezogene Frage scheint mir in der heutigen Situation besonders dringlich, weil veranstaltete Erziehung, das expandierende Bildungs- und Sozialwesen, gerade innerhalb der Reformpolitik der letzten 25 Jahre zunehmend wichtig wird; der traditionelle pädagogische Schon- und Vorraum wird zunehmend ein Lebensraum mit eigener Dignität und eigenen Problemen. Dieser Status des Bildungs- und Sozialwesens macht die gegenwärtige Misere als mögliches Ergebnis der jüngsten Entwicklung so bedrängend. Die alte Feststellung BERNFELDS (1967, S. 11) wird in neuer Weise aktuell und bedrückend: „[Die Pädagogik] ist in Verdacht, ungeheuren Aufwand an Kraft, Zeit, Geld, an Kinderglück und Elternsorge sinnlos zu vertun. Die Möglichkeit zeigt sich: Die Pädagogik verhindert vielleicht die Zukunft, die sie verspricht.“

Im folgenden will ich also die Frage erörtern, worin die Schwierigkeiten der gegenwärtigen Situation begründet sind und welche Wege sich zeigen, aus diesen Schwierigkeiten heraus zu offeneren Zukunftsperspektiven zu kommen; ich will dazu zunächst einige Struktur- schwierigkeiten in der gegebenen Situation des Bildungs- und Sozialwesens skizzieren, dann unterschiedliche Interpretationsmuster dieser gegenwärtigen Strukturschwierigkei-



ten benennen und schließlich Konsequenzen für eine mögliche weitere Entwicklung im Bildungs- und Sozialwesen andeuten (HERBART 1806)<sup>1</sup>.

#### *4. Strukturschwierigkeiten im Bildungs- und Sozialwesen: Sozialer Anspruch, Institutionalisierung, Pädagogisierung.*

(1) Zunächst muß unsere heutige Situation als mühsam errungenes Ergebnis von Fortschritt gesehen werden. Materielles Elend ist in Randgruppen zurückgedrängt, der allgemeine Lebensstandard ist hoch, und der Kontext sozialer Sicherungen ist – jedenfalls für viele – relativ stabil. Parallel dazu ist der harte, disziplinierende und strafende Umgang zwischen Erwachsenen und Kindern durch „weichere“, verständnisvollere, kommunikative Formen des Umgangs ersetzt worden; spezifische Lebensmöglichkeiten, – rechte und -ansprüche der Kinder und Heranwachsenden werden ernstgenommen; pädagogische Probleme als Probleme der Schwierigkeiten der Heranwachsenden gewinnen an öffentlicher Bedeutung. Argumentationen, die z. B. darauf hinauslaufen, daß nach dem Abbau des unmittelbar materiellen und direkten Elends sich die Erfahrung von Unterdrückung in ihrer Qualität nicht vermindert, sondern nur verschoben habe, ja, daß unsere heutigen Umgangsformen mit Kindern und Heranwachsenden nur sublimere Erlebnisse von Elend und Unterdrückung vermitteln und darin anstrengender, ja auswegloser als früher seien; Argumentationen also, wie sie analog zu einem vulgär verstandenen M. FOUCAULT die Sehnsucht nach einer Zeit erwecken könnten, in der man noch unverstellt und offen Kinder verhungern ließ, verstieß, verkrüppelte und verprügelte, scheinen mir ebenso verantwortungslos wie ahistorisch. – So wenig nun aber die neuen Selbstverständlichkeiten dieses Plateaus von Sensibilität, Ansprüchen und Handlungsmustern in Frage gestellt oder verspielt werden dürfen, so sehr muß doch zugleich betont werden, daß sie eine höchst widersprüchliche und in dieser Widersprüchlichkeit höchst riskante Situation markieren; um dies zu verdeutlichen, muß ich ausholen:

(2) Der heutige Status des Bildungs- und Sozialwesens hat seinen Grund in der spezifischen Konfliktlösungsstrategie der modernen Gesellschaft. Gesellschaftliche Ungleichheit, neue Anforderungen an rational beherrschte Arbeits- und Lebensfähigkeit, an die Bewältigung eines arbeitsteilig organisierten Lebens, der Zusammenbruch traditionell gefügter Lebensordnungen (z. B. in der Arbeitsorganisation, in der Familie oder im Wohnen), ergeben Krisen und Konflikte. Sie werden angegangen mit den weichen Methoden von Unterstützung, Bildung, Aufklärung, Beratung, Hilfe und Therapie. Nebeneinander wachsen – seit dem Ausgang des vorigen Jahrhunderts – die Systeme der sozialen, der psychologisch-therapeutischen und der pädagogischen Versorgung. Diese „weichen Methoden“ werden angeboten in spezifischen Institutionen, durch professionell ausgewiesene Fachleute, wie es dem Entwicklungsgesetz einer sich arbeitsteilig differenzierenden und spezialisierenden Gesellschaft entspricht.

---

1 Die Frage nach dem Verhältnis von Pädagogik und Gesellschaft im Horizont von Zukunft hat SCHULZE (1977, S. 57 f.) erörtert. Meine Überlegung ähnelt der SCHULZES insofern, als auch er sich am Bericht des CLUB OF ROME – allerdings dem damals vorliegenden ersten – orientiert; er hat dabei insbesondere die gesellschaftlich-evolutionären Aspekte von Wachstum und Differenzierung gesellschaftlicher Lernprozesse und die Notwendigkeit eines ökologisch-zukunftsbezogenen Lernens betont; ich werde im folgenden – bei durchaus ähnlichen Perspektiven – eher auf die gesellschaftlichen Spannungen und Schwierigkeiten, vor allem im gleichsam engeren Problemkreis geplanter, inszenierter Pädagogik eingehen.

(3) Die moderne Konfliktlösungsstrategie dient widersprüchlichen inhaltlichen Zielen: In ihr repräsentiert sich zum einen der gesellschaftliche Selbstanspruch an Mündigkeit, an Grund- und Sozialrechten, konkretisiert für Kinder und Heranwachsende ebenso wie für jene, deren Krisen und Konflikte auch als Indiz gesellschaftlicher Unzulänglichkeit, als Anklage und Forderung also nach veränderten Lebensbedingungen gesehen werden muß; sie dient ferner der Vermittlung der notwendigen modernen Handlungs-, Selbstbehauptungs- und Selbstverständnisstrategien und schließlich der Einpassung in die gegebenen Lebensordnungen mit ihren Klassen-, Macht- und Sachstrukturen, gerade auch da, wo sie zu Krisen und Konflikten führen, also der Stillegung sozialen Konfliktpotentials. Dieser Widerstreit unterschiedlicher Ziele darf nicht statisch abstrakt verstanden werden; seine jeweils historische Interpretation bestimmt die Dynamik der Entwicklung in der konkreten Auseinandersetzung zwischen dem Möglichen und dem Aufgegebenen. Dieser Widerstreit prägt die pädagogischen Institutionen und Handlungsstrategien; er konkretisiert sich in den so unterschiedlich ergebigen Lern-, Ausbildungs- und Lebenschancen, wie sie die Schule ebenso vermittelt wie die Institutionen der Sozialpädagogik zwischen Beratung, Internat, Erziehung und Obdachlosenlager. Er konkretisiert sich ebenso im Widerspruch zwischen dem Anspruch der Erziehung, Kinder und Heranwachsende in ihren eigenen Lern- und Erfahrungsprozessen so zu fördern, daß sie in ihren angeeigneten Erfahrungen zur Selbständigkeit kommen, und jenen Pflichtaufgaben, wie sie im Diktat von Schultradition und allgemeiner Administration verlangt werden, Pflichtaufgaben, an denen vor allem Behauptung in der Konkurrenz zu anderen und kontrollierbare Leistungen ausgewiesen werden müssen. Er konkretisiert sich schließlich in dem so unterschiedlichen Aufwand für traditionelle, effektive Aufgaben und für dringende Nothilfen, bei Ausländern ebenso wie bei jugendlichen Randgruppen oder Alkoholabhängigen.

(4) Die moderne Konfliktlösungsstrategie von Professionalisierung und Institutionalisierung ist aber widersprüchlich und unzulänglich nicht nur in bezug auf widersprüchliche Zuweisungen von Lebenschancen; sie erzeugt auch in sich selbst – durch ihre Praxis, durch ihren Ausbau – Schwierigkeiten. Institutionalisierung und Professionalisierung zielen auf den besonderen Aufwand in Krisen, die nicht mehr der Selbstregulierung des Alltags, seinen Zufälligkeiten, Ungerechtigkeiten und Nebenbesorgungen überlassen bleiben können und sollen, zielen auf Transparenz in der Regelung von Zuständigkeit, auf verläßlich ausweisbares Fachkönnen. Daß diese Strategien im Gefüge unserer gesellschaftlichen Entwicklung nicht prinzipiell zur Diskussion stehen, setze ich voraus. Zur Diskussion aber stehen ihre Form, ihre Konkretisierung. Indem Institutionen und professionell Tätige Probleme klären und lösen wollen, definieren sie sie, aus ihren spezifischen Voraussetzungen heraus, neu. Damit aber stehen sie in Gefahr, Erfahrung als Handlungsregulativ immer mehr auch aus jenen Bereichen durch ihr spezifisches Wissen zu verdrängen, in denen sie sonst unverzichtbar erschienen. Der Alltag mit seinen Normen und Interpretationen ebenso wie mit seinen Kräften, sich zu arrangieren, den Kräften also der Selbsthilfe, wird gegenüber den institutionell und professionell geprägten Problemen, Definitionen und Lösungsstrategien uninteressant, ja obsolet. Nicht nur Traditionen der Lebensorientierung werden hinfällig, sondern das Prinzip von Erfahrung selbst.

So werden in pädagogischen Institutionen die Heranwachsenden mit pädagogischen Problemen belastet; die Gefahr der Abkapselung und Isolierung nach außen geht einher mit der Dramatisierung interner, selbsterzeugter Schwierigkeiten. Die Heranwachsenden sind okkupiert und abgeschirmt gegen andere Lebenserfahrungen und Lebensmöglichkeiten.

ten. Mit dieser Verselbständigung der Institution geht die des methodisch prüfbaren Handelns einher; um der Sicherheit im Verfahren und der Prüfbarkeit der Ergebnisse willen wird die zufällige, aber auch freiere und komplexere Handlungsstrategie ersetzt durch neue, durch technologische Rekonstruktionen des Curriculums und des Lehrerverhaltens und durch in ihren Methoden und Zielen präzisierte Verfahren der Beratung und Therapie. Um der methodisch ausweisbaren Transparenz willen erscheinen emanzipativ orientierte Interventionen in der Form technologisch präzisierter Handlungsstrategien. – Die Gefahren einer Entwertung und Entleerung von Erfahrung im Zeichen institutioneller und professioneller Handlungsstrategien ist im pädagogischen Handeln besonders problematisch, weil im Umgang zwischen Erwachsenen und Heranwachsenden das Risiko einer Vergewaltigung von Lebenserfahrung strukturell angelegt ist; von ROUSSEAU über JEAN PAUL bis hin zu KORCZAK ist immer wieder formuliert worden, wie gefährdet im pädagogischen Kontext die charakteristischen individuellen Erfahrungen und Möglichkeiten der nach Alter, Erfahrung und Stabilität unterlegenen Kinder und Heranwachsenden sind.

Wenn nun in unserer Gegenwart diese für die Pädagogik strukturelle Gefahr zusammenkommt mit der Expansion eines institutionell und professionell organisierten Bildungs- und Sozialwesens, verdoppelt sich gleichsam die Gefahr des Erfahrungsverlusts. Die Leidenschaft in der Diskussion um Entschulung, Stigmatisierung oder Antipädagogik weist – von sehr verschiedenen Voraussetzungen her – stets auf die Frage, ob sich im Bildungs- und Sozialwesen ein gleichsam qualitativer Sprung vollzieht, ein Sprung zur Entfremdung, zur (wie HABERMAS formuliert) Kolonialisierung des Alltags der Heranwachsenden und anderer Betroffener; es stellt sich die Frage, ob sich nicht der pädagogische Fortschritt, indem er sich als institutioneller und professioneller vollzieht, durch die Form der Realisierung seines Ziels, die Heranwachsenden zur Selbständigkeit und Mündigkeit zu führen, aufhebt?

### *5. Interpretationen der Strukturschwierigkeiten: Verführung oder Wertwandel*

Im Schnittpunkt dieser gesellschaftlich bedingten, pädagogisch so widersprüchlichen Entwicklungen ergeben sich Unsicherheit und Ratlosigkeit: Der reale Fortschritt führt zu Sensibilität, Sicherheiten und Ansprüchen, macht aber zugleich noch uneingelöste Forderungen deutlich. Indem die Konfliktlösungsstrategien der modernen arbeitsteiligen Gesellschaft – Institutionalisierung und Professionalisierung –, an ihren humanen Zielen gemessen, problematisch werden, wird die Frage nach den Möglichkeiten ergiebiger Handlungsstrategien für die zukünftige Entwicklung schwierig und bedrohlich.

Was bedeutet diese Situation für die Heranwachsenden? Erweisen sich die eingangs skizzierten so schwierigen Verhaltensweisen als Spiegel der Situation, als Versagen an ihr oder als plausible, strukturell notwendige Antwort auf sie? Da sich die unterschiedlichen Interpretationen unserer Situation auch in den unterschiedlichen Interpretationen der Lebens- und Handlungsstrategien der Heranwachsenden wiederholen, will ich mich im folgenden auf sie beziehen; ich skizziere zwei zueinander sehr konträre Antworten, vergrößernd, pointierend, indem ich die vielfältigen, im Pragmatismus gegebenen Übereinstimmungen, Überlappungen und Differenzierungen hier außer acht lasse.

Eine konservative Interpretation (BREZINKA 1980; LÜBBE 1975; MEVES 1970; SCHELSKY 1975) argumentiert, daß die gegebene Situation bei den Heranwachsenden prekär, ja gefährlich sei, aber nicht aus notwendigen, strukturellen Gründen, sondern aus

einer verfehlten, fahrlässigen Interpretation dieser Situation; die Schwierigkeiten also seien gleichsam pädagogisch hausgemacht.

Natürlich gibt es, so heißt es, gesellschaftliche Widersprüche, natürlich auch gibt es in ihnen Aufgaben z. B. einer kompensierenden Bildung, die zur Zeit noch uneingelöst sind. Gefragt werden müsse aber nach der Bewertung dieser Widersprüche und Aufgaben. Auszugehen sei davon, daß auf dem Niveau unserer Entwicklung z. B. die Strategien in der Zuteilung zu Ausbildungs- und Lebenschancen durchaus angemessen seien, daß unsere Lebensmuster in Schule und Familie im Prinzip leistungsfähig, den gestellten Aufgaben angemessen, jedenfalls anpassungsfähig seien; Irritationen in den letzten 15 Jahren seien selbstverständliche Begleiterscheinungen einer Entwicklung, die große Anpassungsaufgaben zu bewältigen habe. – Die Normalität dieser Situation aber werde von Pädagogen (wie auch von anderen Angehörigen der Klasse der Intellektuellen) verkannt. Sie hätten die Maßstäbe verloren und dramatisierten Schwierigkeiten im Zeichen z. B. eines unreal hypotrophen Anspruchsniveaus, einer verabsolutierten Konfliktstrategie, eines Emanzipationsbegriffs der totalen Verdächtigung. Diese Dramatisierung der Situation erlaube dann, Expansion und Umstrukturierung im Bildungs- und Sozialwesen ebenso einzuklagen wie den Ausbau professioneller Angebote – Forderungen, in denen die Pädagogen sich als Anwalt der Gerechtigkeit ebenso wie der Modernität als unentbehrlich erwiesen und so in ihrer eigenen Macht etablieren könnten. Ein Ergebnis solcher mutwilligen (wenn nicht machthungrigen) Fehlentwicklungen seien auch die Schwierigkeiten, die die Heranwachsenden mit sich selbst haben. Sie seien auf Ansprüche gesetzt, die sie sich nicht realisieren könnten, an denen sie nur verunsichert würden und verzweifeln; sie seien Opfer der pädagogischen Fehlinterpretation der Situation. Geholfen werden könne nur, wenn das Bildungs- und Sozialwesen sich wieder zur bescheideneren Pragmatik der Vernunft bekenne und zurückfinde zur Einwilligung und Anerkennung der gegebenen Gesellschaftsstrukturen mit ihren Entwicklungsmöglichkeiten, zur Anerkennung der bewährten Traditionen.

Daß in einer solchen Interpretation manche Fragen zum gegenwärtigen Verhalten der Heranwachsenden sich bündig erklären lassen, ist evident. Ganz sicher gibt es, im Zuge einer sich selbst erfüllenden Prophezeiung, herbeigeredete Probleme, irrealen Ansprüche und dadurch erzeugte Frustrationen, fahrlässige Mißverständnisse in bezug auf Traditionen usw. Ungenügend aber ist diese Argumentation (THIERSCH 1979), weil hier plausible Hinweise zu Schwierigkeiten in der Entwicklung als Beweis gegen die Realität der neueren Situation und gegen Tendenzen, sich in ihr zu behaupten, genommen werden. Schwierigkeiten erscheinen als Ergebnis von Fehlinterpretationen; die Frage nach Gründen erübrigt sich; stattdessen stellt sich das Problem der Abwehr einer identifizierbaren Gruppe von Verführern: Damit scheint das in der Situation gegebene Unbehagen wenigstens vordergründig gedeutet und ein begehbarer Weg zu seiner Beseitigung gewiesen. Eine solche Argumentation erweist einen erstaunlichen Glauben an die Kraft von Interpretation, einmal ganz abgesehen davon, daß, indem Schwierigkeiten hier primär von den verführenden Pädagogen her interpretiert werden, die Realität der Betroffenen, der Heranwachsenden, übergangen wird; ihre so bitter erlittene Wahrnehmung der Situation wird unterschlagen. – Verrät sich ein solches Konzept nicht, wie HABERMAS (1979) interpretiert, als Strategie der Desensibilisierung für die Erfahrungen unserer Realität und damit als eins zur Tabuisierung struktureller Fragen? Und: Werden durch solche Tabuisierungen nicht die hier zum Ausgang der Überlegungen vorgetragenen Schwierigkeiten einer Angst in der gegebenen Situation nachrangig gegenüber dem primären

Interesse an Beruhigung und Ordnung in den gegebenen Verhältnissen? Verbaut also, pointierter gesagt, eine solche Argumentation nicht gerade, indem sie die Schwierigkeiten und Ängste unserer Gegenwart wegdiskutiert, den Weg, der aus ihnen herausführen könnte?<sup>2</sup>

Eine andere Interpretation unserer Situation geht davon aus, daß sie schwierig sei, nicht aber, weil sie falsch verstanden werde, sondern weil die realen strukturellen Widersprüche ungelöst seien. In solchem Kontext erscheinen die Lebens- und Handlungsprobleme der Heranwachsenden als Indiz ungelöster Aufgaben; in ihnen werden ebenso die Schwierigkeiten der Situation deutlich wie die Ansprüche und Ansätze zu offenen, weiterführenden Konzepten. Daß sich in dem bisher eher düster skizzierten Bild damit neue Akzente ergeben, ist evident.

Der CLUB OF ROME konstatiert, daß die Frage nach materiellen Werten (Besitz und Reichtum z.B.) zunehmend zurückgedrängt wird durch die nach Recht, Unrecht und Hoffnung. In ähnliche Richtung weisen die neuerdings so intensiv diskutierten Konstrukte des neuen Sozialisationstyps und der neuen, postmateriellen Wertorientierung.

Psychoanalytiker (KOHUT 1979; ZIEHE 1975) konstatieren und erörtern Phänomene, die sie mit einem weiten und entpathologisierten Begriff des Narzißmus interpretieren. Bedürfnisse nach Kommunikation, Zugehörigkeit und Authentizität in Erfahrung und Umgang gingen einher mit geringer Widerstands- und Durchhaltefähigkeit, mit der Neigung zu Aufgabe und Rückzug, mit egozentrischer Empfindsamkeit in bezug auf eigene Probleme und schroffer, cleverer Nüchternheit im Umgang mit den Problemen anderer. Eine ähnlich differenzierte, aber wohl insgesamt optimistischer getönte Phänomenologie wird im Zeichen des Konstrukts des Wertwandels gegeben (INGLEHART 1977; GREIFFENHAGEN/GREIFFENHAGEN 1979): Nicht mehr die klassischen bürgerlichen Tugenden der Disziplinierung, der Sparsamkeit, des Leistungsstrebens und der langfristigen, durch Bedürfnisaufschub gestützten Planungen seien wichtig, sondern individuelle Selbstverwirklichung, Originalität, geistige und schöpferisch kontemplative Bedürfnisse, Partizipation und Solidarität.

Psychoanalytiker begründen dieses neue Verhaltensprofil mit Verschiebungen in familialen und generellen gesellschaftlichen Strukturen, in denen die harte Auseinandersetzung mit Forderungen der Realität (Vater!) zurückgedrängt würde. Im Konstrukt der neuen

2 Zur Rhetorik dieser oft nicht nur moralisch beschwörend, sondern gegenüber den Irrwegen der sog. Emanzipationspädagogik aggressiv vorgetragenen Überlegungen scheinen mir die Analysen E. WENIGERS zur Argumentation M. HAVENSTEINS aufschlußreich; WENIGER konstatiert, daß „die pädagogische Reaktion ihre Argumente gewinnt aus der Vieldeutigkeit des Lebens, ... aus der Fragwürdigkeit und Unzulänglichkeit jeder menschlichen Bemühung ... in dem das Mißverhältnis zwischen Theorie und Praxis, Wollen und Vollbringen zum Ausdruck kommt“. Diese Lebensstatbestände „ermöglichen der Reaktion den Kunstgriff ihrer Beweisführung: sie leugnet die eigene Bedingtheit und Bedrängtheit in der Lebenswirklichkeit, äußert sich absolut und weckt so den Anschein gediegener Selbstverständlichkeit, die jedem erreichbar ist, der nur will. Solche die Selbstmißverständnisse stützenden und ausnutzenden Kunstgriffe sind: Die beharrliche Umkehr von Grund und Folge, Tatbestand und Symptom, die Unterstellung einer freien Entscheidung beim Gegner da, wo er in gegebenen Verhältnissen und ihren Vorgaben zu handeln hatte, die Dramatisierung der Peripherie („mit dem Angriff auf die Grenzen und in der Abwehr seiner Grenzüberschreitung glaubt man den Gegner überhaupt erledigen zu können, als ob die Grenzüberschreitung seine Absicht und der Sinn seiner Bemühungen sei“), die Dramatisierung der Mitläufer, deren Meinungen in oft faszinierend fahrlässiger Interpretation auf gängige und damit gruppenbildende Schlagworte reduziert werden ...“ (WENIGER 1952, S. 232f.).

Wertorientierung wird das Auftreten der postmateriellen Werte damit erklärt, daß das Aufwachsen im sozial gesicherten Feld von den Anstrengungen um Überleben, um Produktion und Konkurrenz entlastete und so Kräfte freigeben für die neuen postmateriellen Ziele der Solidarität und Selbstrealisierung.

Beide Ansätze, so ergibt die neuere Diskussion (SCHÜTZE 1979; OTTO/OLK 1981), sind in ihren Erklärungsmustern ebenso problematisch wie in ihren empirischen Belegen. Ich gehe auf diese Argumentationen nicht näher ein, nehme aber die von ihnen entworfene Phänomenologie des Verhaltens als bestätigenden Hinweis auf die hier vorgeschlagene Interpretation des Verhaltens Heranwachsender im Kontext historischer und institutioneller Verschiebungen, als Indiz also für gesellschaftlich notwendige, ambivalente Formen von Ansprüchen und Enttäuschungen.

Gegenüber den strukturellen Zwängen der vorgegebenen Statusdifferenzen und der Selbstmächtigkeit von Institutionen wird Alltäglichkeit wichtig, Alltäglichkeit als Erfahrung in der Unmittelbarkeit des Umgangs, als Erfahrung der überschaubaren und räumlichen Umwelt, als Interesse an der Gestaltung des Lebens und des Miteinander-Lebens mit seinen pragmatischen, auf Erfüllung in der Gegenwart zielenden Handlungsstrategien; Alltäglichkeit also als Raum einer neuen, auch ästhetischen Expressivität, in dem individuelle, originelle Bedürfnisse ebenso realisiert werden wie Solidarität. Wille zur Alltäglichkeit konkretisiert sich in der Bewertung von Situationen und Verhaltensäußerungen in bezug auf erkennbare Authentizität, ebenso aber in der Verweigerung eines Lernens, das nicht alltagsnah ist, nicht Erfahrung und Lernen miteinander verbindet; der Wille zur Alltäglichkeit führt zu Ansprüchen an humanere Arbeitsplätze und zur Forderung eines neuen, nicht auf Status fixierten Rollenverständnisses von Mann, Frau und Kind.

Solche Erwartungen aber brechen sich an den gegebenen Verhältnissen, am Widerspruch zwischen dem, was als möglich erscheint, und dem, was unter gegebenen Bedingungen realisiert wird. Dieser Widerspruch wird als so bedrohlich erfahren, daß Vermittlung in ihm unmöglich erscheint. Das aber führt dann zu den vor allem im Kontext des neuen Sozialisationstyps beschriebenen Verhaltensmustern des Rückzugs, der Berührungsangst gegenüber der Realität. Die Widerstände in den gegebenen Formen von Institution und Organisation können ebensowenig bewältigt werden wie die Anforderungen einer distanzierenden Diskussion; man sondert sich ab in eine erfahrene und erfahrbare Gegenwart, in überschaubare subkulturelle Lebensformen, man gerät in eine sich langweilende ‚Gammelei‘ und schließlich in die extremeren Ausbrüche von Sucht, Fanatismus, Kriminalität.

Solche Rückzugs- und Ausweichstrategien machen sichtbar, wie prekär die neuen Möglichkeiten von Sensibilität, Solidarität und Erfahrung sind; sie stehen in Gefahr, ihren protesthaltigen, weiterführenden Stachel zu verlieren. Damit aber bleiben Aufgaben der Gerechtigkeit ebenso wie der Sicherung von Erfahrung und Hilfe uneingelöst, weil sie angesichts der gegebenen Konflikte und Verunsicherungen in unserer Gesellschaft und auf dem Niveau unserer Entwicklung nur durch gezielte Anstrengung in Planung, Professionalisierung und Institutionalisierung angegangen werden können. Es kommt darauf an, die ursprünglichen Intentionen gegen die Übermacht institutioneller Autonomie und professioneller Überfremdung zu wahren, indem die Handlungsstrategien der Moderne wieder von ihren Zielen her verstanden und praktiziert werden. Die Reformen – so HENTIG (1979) – waren nicht radikal genug, weil sie zu dieser Aufgabe erst ansatzweise

vorgedrungen sind. Aufgabe aber wäre es, die Sensibilität in der Situation mit einem neuen Verständnis institutionell und professionell gestützter Handlungsfähigkeit zu verbinden; NARR (1979) fordert, daß die emanzipatorischen Minima ohne Angst gelebt werden müssen, HABERMAS (1979) postuliert, daß der Begriff und die Würde der Moderne, d.h. die Dimension einer unverkürzten Rationalität, wieder zum Bewußtsein gebracht werde und sich durchsetze, einer Rationalität also, die den Selbstanspruch von Emanzipation und authentischer Erfahrung in den kritisch bewußten Handlungsstrategien praktiziert, einer Rationalität also, die sich der Verführungen zu verkürzter Romantik des nur Alltäglichen ebenso bewußt ist wie der Gefahren und Risiken, die in den uns zur Verfügung stehenden Konfliktlösungsstrategien angelegt sind.

#### *6. Aufgaben für die Entwicklung im Bildungs- und Sozialwesen: Soziale Ansprüche und Erfahrung im Widerstreit von Institutionalisierung und Pädagogisierung*

Welche konkreten Aufgaben aber ergeben sich von hier aus im Bildungs- und Sozialwesen? Wenn die begonnenen Reformen in bezug auf ihre Ziele radikal weitergetrieben werden sollen, müssen wir fragen, wie jene Fehlentwicklungen, die zu Müdigkeit, Resignation und Ausbruch führen, unterlaufen, wie also aus der Einsicht in die gegebenen Fehlentwicklungen Hinweise zur weiteren, freieren Entwicklung gewonnen werden können. Ich beschränke mich hier auf die Skizzierung von drei eher allgemeinen Überlegungen, mit denen ich noch einmal an die oben diskutierten Unzulänglichkeiten und Schwierigkeiten im derzeitigen Bildungs- und Sozialwesen anknüpfe.

(1) Daß die Forderung von Gleichheit und Gerechtigkeit in unserem Bildungs- und Sozialwesen noch nicht eingelöst ist und die angedeuteten Aufgaben besonderen kompensatorischen Aufwands nicht erfüllt sind, ist evident. Dies wird nicht zurückgenommen, wenn ich erörtere, ob nicht in Diskussion und Praxis der letzten Zeit das Wissen um die gesellschaftlich repressiven Vorgaben für Erziehung dazu verführt hat, spezifische Möglichkeiten zu unterschätzen, wie sie sich aus der Widersprüchlichkeit gesellschaftlicher Aufgaben und den spezifischen institutionellen und persönlichen Möglichkeiten pädagogischen Handelns ergeben. Verführt die Frage nach gesellschaftlichen Grenzen des gesellschaftlichen Tuns nicht dazu, sich als Opfer der Verhältnisse zu verstehen? ALY (1977) hat für Entwicklungen in der Jugendarbeit analysiert, wie der Rekurs auf die Gesellschaft – wie der Blick in die hypnotisierenden Augen der Schlange – die Arbeit lähmt. GROSSER (1977) unterstellt, daß die Rede von Gesellschaft zu einem Mythos der Verantwortungslosigkeit führen kann. Wenn nämlich die Gesellschaft schuld ist, muß ich mich selbst nicht den Fragen nach den spezifischen Möglichkeiten meiner Institution stellen, nach meinem Umgang und meinen Spielräumen, nach meinen eigenen Ungeschicklichkeiten, Fehlern und Ausfällen.

(2) Um die so gefährlichen Konsequenzen der Institutionalisierung und Professionalisierung im Bildungs- und Sozialwesen zu unterlaufen, werden allerorten Gegenansätze diskutiert und realisiert: die Erfahrungs- und Alltagsorientierung des Lernens, die Öffnung von Schule zu Elternarbeit und Gemeinwesenarbeit, die Schaffung dezentralisierter, prophylaktisch orientierter Beratungsangebote in der Sozialarbeit, die Favorisierung kleiner, alltagsnaher Lebensformen wie Wohngemeinschaften, Pflegefamilien, die Kooperation vor allem mit Selbsthilfegruppen und -initiativen. – Liegen aber in einer solchen alternativen Orientierung nicht wiederum Probleme des Rückzugs? Werden von

hier aus nicht Selbsthilfegruppen und Initiativen überproportional favorisiert, also den Aufgaben, Möglichkeiten und Notwendigkeiten des öffentlichen institutionalisierten Bildungs- und Sozialwesens gegenüber überschätzt? Brauchen wir nicht vor allem eine Diskussion darüber, wie Modelle als Initiativen wirksam werden können für die Umwandlung und Rekonstruktion der allgemeinen, öffentlichen Verfassung des Bildungs- und Sozialwesens?

(3) Daß aus dem Erschrecken des Pädagogen vor den in seinem Handeln angelegten Gefahren zur ‚Vergewaltigung‘ („Kolonialisierung“) kindlicher Erfahrungswelten ein neues pädagogisches Selbstverständnis wächst, ist offenkundig; es hat sein Zentrum im Miteinander-Leben, Miteinander-Leiden, Miteinander-Spielen, Miteinander-Lernen und Miteinander-Arbeiten, im gemeinsamen Umgang also zwischen Kindern und Erwachsenen. – Wo aber bleiben jene doch auch notwendigen Freiräume für Kinder, in denen sie, ohne Freundlichkeit, Initiative und Kontrolle der Erwachsenen, sie selbst sind, wo sie unbeobachtet und unversorgt ihr eigenes Leben leben können? Und: Wenn Erzieher sich auf das gemeinsame Leben mit Kindern und Heranwachsenden einlassen, also mit Kindern kindlich und mit Hilflösen hilflos sind, vernachlässigen sie damit nicht die ihnen als Erzieher zukommende Aufgabe des Strukturierens, Anregens und Provozierens? Bleibt den Heranwachsenden damit nicht etwas vorenthalten, was selbstverständlich in jeder Freundschaft und Voraussetzung für jedes Großwerden ist, daß sie nämlich sich auseinandersetzen können und abarbeiten an deutlichen Strukturen und erkennbaren Positionen? Wenn Pädagogik sich versteht vom Einlassen auf die Situation und ihren alltäglichen Erfordernissen her, wie ist dann das Handeln ausweisbar, steuerbar? Wie kann also die notwendige Offenheit im Handeln mit der notwendigen Transparenz und Verlässlichkeit verbunden werden? – Schließlich wird von einem solchen Konzept her die Frage nach der beruflichen Identität problematisch. Wie nämlich sollen beruflicher und doch immer auch vorhandener privater Alltag miteinander vermittelt werden? Wie soll z.B. in der Heimerziehung, einer besonders intensiven und fordernden Situation, der berufliche Alltag überzeugend sein, wenn ich mich aus ihm immer in die Notwendigkeiten meines privaten Lebens zurückziehe und von da aus den Forderungen von Kindern und Heranwachsenden entziehen muß? Die Meinung vieler Kollegen, befriedigende und darin anstrengende Arbeit nur eine sehr begrenzte Zeit durchhalten zu können, der häufige Berufswechsel gerade in alltagsnaher Arbeit zeigen, daß diese Probleme noch nicht gelöst sind.

## *7. Aufgaben für pädagogische Forschung und Lehre*

Ich begnüge mich hier mit diesen eher allgemeinen Bemerkungen zu Möglichkeiten, die emanzipativen Aufgaben der Erziehung gegen Irrwege und Fehlentwicklungen in dem gezielten Einsatz einer neu verstandenen Institutionalisierung und Professionalisierung zu realisieren; solche Hinweise müssen konkretisiert, korrigiert und differenziert werden in den Verhandlungen und Arbeitsgruppen dieses Kongresses, also im Kontext von Familien-, Jugend- und Bildungspolitik, von Alltagsproblemen im Unterricht ebenso wie in der Lebenserfahrung von Jugendlichen, von Differenzierung, Strukturen und Alternativentwürfen für schulisches Arbeiten, von Aufgaben pädagogischer Methoden und professioneller Handlungsstrategien, von Arbeitslosigkeit, Freizeit, methodischen Möglichkeiten von Forschung. – Ich möchte mich abschließend darauf beschränken, Anmerkungen dazu zu machen, welche politischen und öffentlichen Voraussetzungen gegeben



sein müßten, damit wir, die Erziehungswissenschaftler, uns an der Lösung der gestellten Aufgaben beteiligen können.

Die von der Entwicklung gestellten Aufgaben der Realisierung einer unverkürzten Rationalität können nur geleistet werden in der Vermittlung zwischen Ansprüchen und Ängsten, zwischen Zielperspektiven und Fehlentwicklungen, im radikalen Aufbruch in unabgesicherte, offene Konzepte. Diese Aufgaben können nur bewältigt werden, wo sie begleitet und durchsichtig werden durch Reflexion, durch Theorie und realistische Empirie. Mit neuer und bedrängender Bedeutung gilt jene alte, warnende Einsicht DILTHEYS (IV, S. 200): „Denn der Fortschritt des Menschengeschlechts ist in der modernen Zeit bedingt von seiner Leitung durch die wissenschaftliche Erkenntnis, und die Sicherung derselben muß daher bestimmt und gerechtfertigt werden gegenüber dem dunklen Gefühl, der Willkür der Subjektivität und dem skeptischen Geist, der beider Bundesgenosse ist.“ – Auf wissenschaftstheoretische und wissenschaftssoziologische Probleme gehe ich hier nicht ein. Ich beschränke mich darauf, jenseits solcher Auseinandersetzungen Wissenschaft als Organ offener Kommunikation zu verstehen, als Organ einer Reflexivität, die auf Bewußtsein der eigenen Voraussetzungen, auf Deutlichkeit, Prüfbarkeit und Öffentlichkeit in den Aussagen zielt und so zu rationalem und verantwortlichem Handeln und Planen beiträgt. Um dieses Geschäft erfüllen zu können, müssen Voraussetzungen gegeben sein, wie sie für die Erziehungswissenschaft zur Zeit nur sehr bedingt gegeben sind (DEUTSCHE GESELLSCHAFT FÜR ERZIEHUNGSWISSENSCHAFT 1980).

(1) Erziehungswissenschaft arbeitet noch immer an vielen Stellen mit knappen Ressourcen. Sie gilt als Massen- und Lehrfach. Dringende Forschungsaufgaben können nicht angegangen werden. Da Erziehungswissenschaft nicht durchgehend als Grundwissenschaft für alle Lehrer selbstverständlich ist, können Lehrer nicht mit dem verfügbaren Wissen für die auf sie zukommenden Probleme bekannt werden. Aus der Lehrerfortbildung soll sie neuerdings – jedenfalls unterhalb der Main-Linie sehr deutlich – herausgehalten werden. Ausbildungskonzepte und Institutionen, die sich der ausdrücklichen Vermittlung von Wissenschaft und Praxis verschrieben haben (wie z. B. das INSTITUT FÜR WISSENSCHAFTLICHE PÄDAGOGIK in Münster), werden nicht gefördert, ja geschlossen. Die Kluft zwischen Theorie und Praxis wird öffentlich und lauthals beklagt; sie aber zu beheben, besteht kein Interesse.

(2) Voraussetzung einer Kommunikation zwischen Erziehungswissenschaft, Öffentlichkeit und Politik ist, daß Erziehungswissenschaft verständlich ist. Die hier liegenden Probleme sind in den letzten Jahren immer wieder diskutiert worden: Die Sünden der Erziehungswissenschaft wurden angeprangert und beklagt, Reue ist vielerorts signalisiert. Nur: Dieses Problem darf nicht ahistorisch und aus dem Kontext der Wissenschaftsentwicklung herausgelöst gesehen werden; die Verständigung zwischen Wissenschaft und Öffentlichkeit braucht Zeit, Lernzeit; und dies gilt ganz sicher in einem Lebensfeld, in dem die Grenzen zwischen Professionellen und Nicht-Professionellen nur schwer gezogen werden können, wo mögliche Grenzziehungen nicht überall deutlich sind und eingehalten werden. So deutlich wie die Lernschuld der Erziehungswissenschaft ist, so deutlich ist, daß Verstehen gelernt werden, ja zu lernen gewollt werden muß. Fatal jedenfalls wird es, wenn hier im Anprangern von Sprachschwierigkeiten nur ein dankbarer Sündenbock dafür gefunden wird, daß man sich mit dem in der Erziehungswissenschaft thematisierten Fragen, mit der Reflexivität von Erziehungswissenschaft nicht auseinandersetzt.

(3) Forschungsergebnisse müssen in der Öffentlichkeit zunächst in ihrer eigenen Dignität genommen werden. Die derzeitige Diskussion z. B. zur Gesamtschule oder zur Familien- und Jugendpolitik zeigt, wie groß die Verführung ist, Forschungsergebnisse zu unterschlagen oder nur beliebig und sporadisch zu benutzen, wie groß also die Neigung zu einem nur instrumentellen Gebrauch von Forschung gerade im Kontext politischer Auseinandersetzungen ist.

(4) Wenn Erziehungswissenschaft sich an der bildungs- und sozialpolitischen Diskussion beteiligen soll, dann bedarf es neben dem sporadischen Austausch von Absichten und Ergebnissen Institutionen der gemeinsamen Arbeit. Im BILDUNGSRAT war dies gegeben, jedenfalls für den Bereich der Bildung; für die Sozialpädagogik stand dergleichen (dem gesellschaftlichen Status sozialer Probleme entsprechend) nie zur Debatte. Es wird eine Aufgabe der nächsten Jahre sein, solche Kommunikation als Kommunikation zwischen voneinander unabhängigen, freien Institutionen wieder verbindlich zu ermöglichen.

## 8. Ausblick

Ausgang meiner Überlegungen war, daß uns, um unseres Überlebens willen, große pädagogische Aufgaben und Anforderungen gestellt sind und daß die derzeitige Erziehung – müde, gelähmt, in Vergeudung und Irrelevanz befangen, gleichsam ins Abseits ihrer Überlebensprobleme gedrängt – dem nicht entspricht. Diese Schwierigkeiten unserer Zeit können als Indiz einer Zwischenzeit verstanden werden, die durch die Diskrepanz zwischen Möglichkeit, Anspruch und gegebenere Realität charakterisiert ist. Es kommt darauf an, in der durch die Situation bedingten Angst nicht in vermeintlich Bewährtes oder nur undistanzierte Unmittelbarkeit auszuweichen. Wir müssen in der Arbeit an den offenkundigen Fehlentwicklungen der letzten Zeit am gesellschaftlichen Anspruch festhalten, müssen versuchen, mit dem Mittel eines geplanten, institutionalisierten und reflektierten Handelns die aufgegebenen Ziele zu realisieren, indem wir uns auf Erfahrungen gegebener Schwierigkeiten einlassen, um in ihnen die Dimension des Politischen im Alltag wiederzugewinnen (so HENTIG 1979). Nur so kann es gelingen, in unserer Situation Perspektiven zum gesellschaftlichen Lernen von Antizipation und Partizipation zu realisieren, kann es gelingen, mit SCHLEIERMACHER gesprochen, tüchtig zu werden, um in die notwendigen Veränderungen einzutreten.

## Literatur

- ALY, G.: Wofür wirst Du eigentlich bezahlt? Berlin 1977.  
BERNFELD, S.: Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung. Frankfurt 1967.  
BREZINKA, W.: Die Pädagogik der Neuen Linken. München <sup>5</sup>1980.  
DEUTSCHE GESELLSCHAFT FÜR ERZIEHUNGSWISSENSCHAFT: Resolutionen zur Gesamtschuldiskussion, zum Jugendhilfegesetz („zwischen Parteipolitik und Praxisproblemen – die Jugendhilfe in falschen Konflikten“), zur Schließung des Deutschen Instituts für Wissenschaftliche Pädagogik in Münster. Tübingen 1980.  
DILTHEY, W.: Gesammelte Schriften. Bd. IV. Stuttgart/Göttingen <sup>2</sup>1959.  
GREIFFENHAGEN, M./GREIFFENHAGEN, S.: Ein schwieriges Vaterland. München 1979.  
GROSSER, A.: Universität und Politik. In: FLITNER, A./HERMANN, U. (Hrsg.): Universität heute. München 1977. S. 82–103.  
HABERMAS, J.: Einleitung zu: Stichworte zur ‚Geistigen Situation der Zeit‘. Frankfurt 1979, S. 7–35.

- HENTIG, H. v.: Die Reform der Schule war nicht radikal genug. In: *betrifft erziehung* 12 (1979), H. 10, S. 38–58; H. 11, S. 30–37.
- INGLEHART, R.: *The Silent Revolution*. Princeton, N. J. 1977.
- KANT, I.: *Werke*. Hrsg. v. W. WEISCHEDEL. Bd. VI. Frankfurt 1964.
- KOHUT, H.: *Die Heilung des Selbst*. Frankfurt 1979.
- LÜBBE, H.: *Fortschritt als Orientierungsproblem*. Freiburg 1975.
- MEVES, CH.: *Mut zum Erziehen*. Hamburg 1970.
- NARR, W.-D.: Hin zu einer Gesellschaft bedingter Reflexe. In: J. HABERMAS (Hrsg.): *Stichworte zur ‚Geistigen Situation der Zeit‘*. Frankfurt 1979, S. 489–528.
- OTTO, H.-U./OLK, TH.: Wertewandel und Sozialarbeit. Entwicklungsperspektiven kommunaler Sozialarbeitspolitik. In: *Neue Praxis* 11 (1981), S. 99–146.
- PECCEI, A. (Hrsg.): *Das menschliche Dilemma* (2. Bericht des CLUB OF ROME). Wien 1979.
- SCHELSKY, H.: *Die Arbeit tun die anderen*. Opladen 1975.
- SCHULZE, Th.: Kann Erziehung die Gesellschaft verändern? In: *Z.f.f.Päd.* 13. Beiheft. Weinheim 1979, S. 57–86.
- SCHÜTZE, Y.: Psychoanalytische Adoleszenzforschung. In: *Z.f.f.Päd.* 25 (1979), S. 779–786.
- THIERSCH, H.: Angst, Abwehr und mühsamer Fortschritt. In: *Neue Praxis* 9 (1979), S. 234–245.
- WENIGER, E.: *Die Eigenständigkeit der Erziehung*. Weinheim 1952.
- ZIEHE, Th.: *Pubertät und Narzißmus*. Frankfurt 1975.

## Erziehung am Ausgang des Industriezeitalters

Mit Ihrer Einladung zum Pädagogenkongreß haben Sie mich geehrt, aber auch verschüchtert. Denn Sie sind Erzieher, ich will keiner sein. Mir geht es um das Gegenteil von Erziehung: um den Schutz jener sozialen und technischen Bedingungen, unter denen *Erziehung der Erfahrung* gegenüber zur Nebensache wird. Wie die Bedingungen für das nicht-verwaltete Erfahren von Sinn, Stil und Kompetenz gehegt und gepflegt werden können, darüber möchte ich zur Forschung aufrufen. Nach den Freiräumen für un-erzogenes Aufwachsen möchte ich fragen, und zwar gerade dort, wo Kugellager und Elektronik, Penicillin und Fernsehen schon seit einer Generation zum Alltag gehören. Sie, meine Herren und Damen, versuchen für ein menschenwürdiges Leben im Wohnknast, in der Bundeswehr oder gar im Schulbetrieb zu erziehen. Was heute Pädagogik heißt, impliziert die Ausweglosigkeit immer weiteren ökonomischen Wachstums. Mir geht es um das Gegenteil von Wachstum und um die Grenzen der Erziehung. Ich fordere von Ihnen Mitarbeit am Nachweis, daß der 7. Stock deshalb unbewohnbar ist, weil kein Quantum von Erziehung den Unsinn eines so sehr versiedelten Lebens aufwiegen kann.

Die Sprache, in der Ihr Programm verfaßt ist, ist mir fremd. Mein Thema läßt sich nicht in der Fachsprache des Pädagogen behandeln und schon gar nicht im Jägerlatein des Schulfuchses. Mein Thema gehört nicht in Ihr Programm; es hinterfragt seinen Sinn. Nicht von der *Erziehung* will ich sprechen, weder von guter noch von böser. Nicht von Erziehern will ich sprechen, weder von bezahlten noch von unbezahlten. Auch von der *Verziehung* will ich nicht sprechen, jenem ungewollten Lehrgang, der wie ein Schatten jedem Erziehungsbetrieb anhaftet, auch dem besten. Ich will vom Gegenteil von Erziehung und Verziehung sprechen, nämlich jenem Vorgang, in dem die Erziehung die Technik darin unterstützt, der Umwelt ihre rätselhafte Sinnlichkeit zu *entziehen*. Wo unverwaltete Sinnfülle auch im Industriesystem noch glimmt, will ich sie zum Flackern bringen. Den noch unmittelbaren Sinnzusammenhang des Alltagslebens will ich vor der Vermüllung durch den Techniker und ebenso vor der Vermittlung durch staatliche, kirchliche oder alternative Pädagogen schützen.

Dem Wachstumsmodell in der Energieversorgung stehe ich mit Befremdung gegenüber, dem Wachstumsmodell in der Pädagogik ebenso. Noch mehr Energie – nein danke, noch mehr Erziehung, danke nein. Daß ich so denke, das wußten Sie. Ich kann mir nur vorstellen, daß Sie mich eingeladen haben, damit Sie sich an meiner Befremdung ergötzen und sich vielleicht von ihr anregen lassen. Darum mache ich auch meine Befremdung vor der Naivität der gängigen Erziehungswut zum Ausgangspunkt meiner Überlegungen. Natürlich weiß ich, daß Befremdung eine Gefahr für den Denker bedeuten kann. Leicht kann Befremdung in Entfremdung umschlagen. Wie das Pharmakon für den Griechen, kann Befremdung für den Denker ein lähmendes Gift bedeuten oder eine heilende Medizin.

Befremdung durch den Forschungsgegenstand ist giftig, wenn sie in die Selbst-Befangenheit des Narziß führt: entweder zur symbiotischen Absicherung im Schoß einer Ideologie –

oder zum Schmusen in einem Rudel von Therapeuten. Aber Befremdung kann aufs Denken auch heilsam wirken, wenn man sie bewußt auf sich nimmt. Man kann Befremdung als Schicksal erdulden, als gemeinsames Schicksal einer Epoche, man kann sie *mündig* ertragen, wie Trauer – ohne Larmoyanz –, man kann sie pflegen. Und wenn es einem gelingt, in solch erduldeten Befremdung als Denker, ja als Gelehrter auszuharren: schüchtern und doch nüchtern, eigensinnig und doch heiter, dann gibt ihm diese Befremdung persönliche Distanz, um sich nicht von Dogmen, sondern auch, was schwerer ist, von Loyalitäten zu lösen. Für so gelöste Menschen ist dann Befremdung der erste Schritt, der über das Staunen und Wundern zur Entdeckung geht: zum Erdichten eines neuen Paradigmas und dann zum kritischen Verständnis dieser Poesie. Freiwillige Befremdung – im Hochmittelalter oft als *paupertas spiritus* diskutiert, wird so zur tugendhaften Voraussetzung dessen, was TH. S. KUHN und auch K. POPPER, I. LAKATOS und besonders P. FEYERABEND beschrieben haben.

Wie sollte ich denn auch nicht über dieses Kongreßprogramm staunen? Wie könnte ich seinen Inhalt dem alten JOHANN AMOS COMENIUS beschreiben? Kein Zweifel, seine Beschreibung der sozialen Alchemie als der Kunst, allen alles aber auch gründlich beizubringen (*ars omnia omnibus omnino*), war ein nur kurz vorher unerhörtes Projekt; seine Erziehungsmethoden waren das Werkzeug für protoindustrielle Wissenskapitalisten. Nur zu verständlich, daß der Bankier JOHN J. WHITNEY aus Boston (sein Nachfahre desselben Namens ist heute Direktor der größten Bank in Boston) sich zu COMENIUS nach London aufmachte, um ihn als Präsidenten für Harvard zu gewinnen – 1642. Was aber aus ihrem Kongreßprogramm spricht, das hat mit dieser *ars* des COMENIUS nur mehr wenig zu tun. Es spricht fast nur mehr von der Verwaltung des Daseins, das eine technisch durchherrschte Natur erfordert.

Jede spezifische Form der Unmenschlichkeit unserer Industriegesellschaft wird in Ihrem Kongreßprogramm als pädagogische Herausforderung begriffen. Die Mittel werden erforscht, um Menschen, jung und alt, auch auf die unmenschlichsten Lebensbedingungen hin zu erziehen. Mir geht es ums Gegenteil. Ich möchte gern Erzieher mobilisieren, um von ihrem ganz spezifischen Standpunkt aus jene Produktionsbedingungen, jene Konsumformen, jene reproduktiven, oft häuslichen Tätigkeiten identifizieren zu lassen, für die zu erziehen eine Vergewaltigung ist, die kein Zweck heiligen und kein guter Glaube entschuldigen kann. Ich möchte das schöne, starke, deutsche „Nein Danke“, das wir vom Bereich der Energie und nun auch vom Bereich der Medizin kennen, im Erziehungsbereich sehen: „Erziehung zu weiterer Verwaltbarkeit – nein danke“ – „Erziehung für erhöhte Produktivität – nein danke“ – „Erziehung für das Leben im 7. Stock – nein danke“.

150 Jahre vor dem Versuch des Bankiers WHITNEY, COMENIUS anzuheuern, wurde ein solches „Nein Danke“ majestätisch gesprochen. Am 18. August 1492 erschien in Salamanca die *Grammatica Castellana* von MARTINEZ DE LA CALA, bekannt als AELIO ANTONIO DE NEBRUJA. Es handelt sich um die erste humanistische Grammatik einer neuen europäischen Umgangssprache überhaupt. Dieses Buch erschien, knapp zwei Wochen nachdem KOLUMBUS aus dem Hafen von Palos gesegelt war. KOLUMBUS und NEBRUJA konnten sich wohl getroffen haben, als sie sich beide wenige Monate früher mehr oder weniger zur selben Zeit persönlich an Königin ISABELLA VON KASTILIEN gewandt hatten, um jeder von ihr die Bewilligung zur Durchführung eines Vorhabens zu erreichen. Das Vorhaben des KOLUMBUS war eigentlich trivial. Er wollte das neu geschaffene Forschungsmittel, die Caravelle, einsetzen, um endlich gen Westen das altbekannte Indien zu erreichen. Die Königin lehnte das Gesuch des KOLUMBUS bei diesem ersten Treffen ab, und zwar deshalb, weil ihre Berater sie sachkundig auf Fehler in der Berechnung des Erdumfangs im Gesuch des KOLUMBUS aufmerksam gemacht hatten. Das Vorhaben des anderen Bittstellers, des NEBRUJA, lehnte die Königin aus ganz

anderen Gründen ab. Sie hielt es prinzipiell einer Königin für unziemlich. NEBRJA machte nämlich der Königin einen Vorschlag, an den vor ihm niemand gedacht hatte, wenigstens nicht als durchführbare Staatsraison. Er wollte die Königin davon überzeugen, seine Grammatik zum Unterricht einer Kunstsprache zu verwenden, um durch diese von ihm synthetisierte *Umgangssprache* die Mundarten Spaniens zu verdrängen. Er berichtete der Königin, daß er in die Sprachen der Halbinsel hineingegraben habe wie in ein Bergwerk, um aus ihnen jene Schätze zu sammeln, die er zu einem *artificio*, einem Kunstwerk, das lehrbar war, „reduzieren“ konnte. Grammatik war für ihn wie ein Stein der Weisen, der Mundart zu wertvoller Sprache wandelt. Die Königin lehnte dieses Ansinnen ab, weil sie nach ihrer Meinung Untertanen hatte, die von Natur aus dazu bestimmt seien, in der eigenen Sprache im Lauf ihres Lebens sprachmächtig zu werden. Das Spanien der *Reconquista* war stolz auf die eigene freie Gerichtsbarkeit in jedem Ort, unabhängig vom König. Aus diesem selben Gedankengut stammt der Stolz der Königin, die sich als Herrscherin über eine bunte Menge von sprachmächtigen Untertanen verstanden wissen will. Kaum fünf Monate nach diesem ersten Zusammentreffen mit seiner Königin verlegt NEBRJA seine Grammatik. Die Fürsprache franziskanischer Missionare hatte in der Zwischenzeit die Königin umgestimmt: Sie hatte gegen alle Vernunft KOLUMBUS nach Chipango segeln lassen auf der Suche nach Heiden, die bekehrt werden mußten. Ebenso war es auch NEBRJA gelungen, die Königin zum Umdenken zu bringen. Das Vorwort zu seiner Grammatik gipfelt in dem Argument: „Wenn bald unsere Schiffe aus dem Meer zurückkommen werden mit der Nachricht, daß in neuen Welten neue Untertanen Deiner warten, um von Dir zu erhalten, was der Sieger dem Besiegten schuldet: Recht und Sprache. Dazu brauchst Du meine Grammatik.“

Im „Nein Danke“ der Königin und dem „Du mußt aber doch“ ihres sprachwissenschaftlichen Beraters kommt der Umbruch zur Neuzeit zum Ausdruck. Die Königin begreift sich noch als Herrscherin alten Stils. Sie hat Untertanen und baut mit deren Überschuß an Gut und Blut ein neues Spanien. Aber sie herrscht über sprach-, ja daseinsmächtige Menschen, die ihren eigenen Unterhalt zu erwirtschaften verstehen. Was zum Leben der Untertanen nötig ist, also ihre Subsistenz, das schaffen sie selbst – sogar in einem Überfluß, der zur Bereicherung des Herrschers dienen kann. Sie ist Königin über selbständige Gemeinschaften, die ihrer Herrschaft unterworfen sind. Der Untertan wird in dieser vorindustriellen Sicht nie als belieferungsbedürftiges Mängelwesen begriffen. Seinem Herrscher mag die Regelung der Unterhaltswirtschaft der Untertanen obliegen; er mag als Schutzherr, Rechtsquelle, ja Bauherr von Bewässerungskanälen fungieren. Nie begreift er sich als Quelle der Belieferung mit dem Alltäglich-Notwendigen.

Dieser Auffassung von Herrschaft widerspricht NEBRJA. In seinem Aufruf an die Königin, sich doch seiner Grammatik zu bedienen, begreift er nicht nur die Einwohner Spaniens, sondern auch die noch unentdeckten Untertanen Asiens als sprachliche Mängelwesen. Er beschreibt der Königin ihr grundsätzliches Sprach-Bedürfnis, das nur durch wissenschaftlich durchdachten Sprachunterricht befriedigt werden kann. Er beschreibt den Staat als die Quelle der einzig menschenwürdigen Umgangssprache. In sieben Argumenten beweist er seiner Königin, daß ihre neue Herrschaft im Anbruch einer neuen Zeit als *companera* (d. h. Gefährtin, Buhle, ja – wenn NEBRJA von der Sprache des Heeres spricht - Marketenderin) einer neuartigen Umgangssprache bedürfe, die nicht aus dem Leben, sondern aus der Erziehung stammt. Und diese Forderung, die Mundart durch staatlich betriebenen Unterricht zu ergänzen oder gar zu ersetzen, fällt in das Jahr der sog. Entdeckung Amerikas, das Jahr, mit dem die großen Geschichtswerke die Neuzeit beginnen lassen. Es scheint mir bedeutsam, daß dieser symbolische Einschnitt meist auf KOLUMBUS und nie auf NEBRJA bezogen wird.

Warum wohl wird KOLUMBUS gefeiert und NEBRJA vergessen? Vielleicht deshalb, weil sich hinter der Entdeckung und Eroberung von mehr Land der Hinweis NEBRJAS auf die sprachlose Ohnmacht des neuzeitlichen Menschen verbergen läßt. In der Caravelle verdichtet sich der Wunschtraum von naturbeherrschender Technik, in der Grammatik der Alptraum der dadurch notwendig werdenden Daseinsverwaltung durch neuartige Kleriker. KOLUMBUS erlaubt es uns, die Neuzeit als Durchbruch in neue Weltregionen zu verstehen, als unbegrenzte Bereicherung. NEBRJA fordert als Mittel zum Zweck einen bisher ungeahnten Subsistenz-Entzug: den Ersatz der *Mundart* durch *unterrichtete Muttersprache*, die Entwertung der *lingua vernacularis* und die Verpflichtung zur warenhaften, geregelten, verwalteten *Umgangssprache*. Auf KOLUMBUS bezogen, läßt sich die Neuzeit als sprunghafte Entwicklung der Produktivkräfte begreifen; auf NEBRJA bezogen, dient eben diese Produktionssteigerung einem 500jährigen Krieg gegen die Subsistenz der Untertanen.

Bei der Durchsicht Ihres Kongreßprogramms ist mir aufgefallen, wie naiv Pädagogen anscheinend von diesem Subsistenzverlust ausgehen, als ob er naturnotwendig wäre. Es muß den Historiker befremden, daß in diesem ganzen Programm die Tatsache nirgends zur Sprache kommt, daß die Auffassung vom Menschen als erziehungsbedürftigem Mängelwesen, als *homo educandus*, mit der Neuzeit geschaffen wurde und deshalb wohl mit ihr zu Ende gehen wird. Staunen Sie doch mit mir, wie sich das Paradigma vom erziehungsbedürftigen Mängelwesen seit 400 Jahren durchgesetzt und erhalten hat. 1492 wurde es klar auf den sprachbedürftigen Spanier hin formuliert. 1642, 150 Jahre später, war es schon der Mensch an-und-für-sich, der von COMENIUS als ein in jeder Beziehung erziehungsbedürftiges Wesen aufgefaßt wurde. Stutzen Sie doch mit mir vor der Selbstsicherheit, mit der unsere Humanisten uns heute einreden wollen, daß schon Griechen oder gar Chinesen den Menschen als geborenen Alumnus begriffen haben – als lebenslänglichen Säuger von Erziehung an den von Lehrern betreuten Brüsten einer *alma mater*, wie seit Jahrhunderten früher an den klerikal betreuten Brüsten einer Mutter Kirche.

Für mich wenigstens war es eine Überraschung, als ich langsam begriff, daß das Ideologem vom erziehungsbedürftigen Menschen entstanden ist, noch ehe die Theorie von der Knappheit aller Werte zur Herausbildung der modernen Staats- und Wirtschaftswissenschaft geführt hat. Für mich war es eine Überraschung, einzusehen, daß das Ideologem vom *homo educandus* voll ausgebildet war vor dem Dogma vom *homo oeconomicus*, dem Bild vom Menschen, dessen Grundbedürfnisse nur durch das Produkt von Lohnarbeit befriedigt werden können. Die Reduktion des Menschen zwischen NEBRIJA und COMENIUS auf ein belehrungsbedürftiges Individuum war schon gang und gäbe vor der Reduktion des Menschen auf ein habgerigtes Mängelwesen, das sich – wie LOUIS DUMONT voll dokumentiert – von MANDEVILLE über LOCKE und ADAM SMITH zu MARX hin ausgebildet hat.

Mit der Entwertung der Mundart war schon der Weltkrieg gegen die plebejische Subsistenz erklärt, ehe dieser noch im merkantilistischen und protoindustriellen Wirtschaftssystem seinen ökonomischen Ausdruck fand. Wenn der Krieg gegen die Subsistenz im Erwerb von Mundart, Lebensweise, Weltsicht und Leidenskunst mit der Neuzeit begonnen hat, so kann er ja auch mit ihr zu einem Ende kommen und mit ihm jene Art von Pädagoge, die dieser Krieg fordert. Wenn Menschen, mit wenigen Ausnahmen, vor NEBRIJA un-erzogen, d. h. von Pädagogen unbeliefert, haben aufwachsen können, dann wäre es ja denkbar, daß sie auch wieder einmal in einer Welt leben könnten, in der in menschenbildender Unterhaltswirtschaft gemeinschaftliche Lebensbedingungen geschaffen werden. Die Frage danach, wie mit modernen Mitteln Erziehung abgebaut werden kann, um menschenbildende Subsistenz, also das Gegenteil von Erziehung zu fördern, ist in dieser Perspektive nicht nur für Pädagogen wesentlich.

Mit dem Gegenteil von Erziehung meine ich die soziale Subsistenz im Erleben, Erfahren und Erleiden der Gegenwart, die HEINRICH DAUBER der Erziehung als Deckung eines Mankos für die Zukunft gegenüberstellt. Das Erschnupern und Erschnüffeln von Sinn, Stil und Kompetenz stelle ich so der Qualifikation gegenüber, die das Resultat pädagogischer Behandlung ist – ob diese nun durch Fachleute oder durch Laienhelfer durchgeführt wird. Ganz absichtlich spreche ich nicht vom „Lernen“ im Alltag, vom „Lernen“ aus Erfahrung. Einerseits bin ich vorsichtiger geworden; andererseits hat die Kolonisation des Alltags und die Manipulation der Erfahrung durch die Sozialpädagogik große Fortschritte gemacht. Unterricht in der Muttersprache wird heute nicht nur auf der

Schulbank, sondern vor dem Fernseher und von „ihrer Aufgabe bewußten Eltern“ erworben. Wir sind auf dem Weg in eine Welt, in der immer weniger beamtete Pädagogen immer mehr Frauen – und auch arbeitslose Männer – als pädagogische Hilfskräfte kostenlos einstellen, ausbilden und überwachen. Und das, was im Schattenbereich dieser unbezahlten Erziehung gelernt wird, hat mit dem Erschnuppen und Erschnüffeln von Gegenwart wenig zu tun. Es ist durch unbezahlten Unterricht vermittelte Ausbildung für zukünftige disziplinierte Schattenarbeit. In einer Umwelt, in der nicht nur die unterrichtete Muttersprache die unverwaltete Mundart, sondern andere Waren die entsprechende Unterhaltstätigkeit ersetzt und gelähmt haben, sind die Bedingungen für Subsistenz im Erleben, Erfahren und Erleiden der Gegenwart aus der Umwelt verschwunden. Je mehr so erzogen wird, um so deutlicher ist jede Stunde des Aufwachsens jenseits pädagogischer Zugriffe oder Einflüsterungen das große Privileg.

Erlauben Sie mir ein Beispiel: Typisch hat der Sohn reicher Eltern in meiner Generation das Lesen noch beim Stöbern in der Bibliothek des Großvaters gelernt und jene Antworten, die ihn bei der Matura zum Vorzugsschüler machten, beim Spielen unter dem Speisezimmertisch. Weit mehr als der Schulbetrieb hat ihn das Aufwachsen in pädagogisch ungetrübten Räumen und Perioden privilegiert. Das stimmt auch noch für die vielen jungen Menschen, mit denen ich seit 20 Jahren in Mexiko umgehe. Ihr oft ganz minimaler Schulbesuch hat ihnen Zeugnisse unzugänglich gemacht, sie aber sowohl von der Erziehung als auch von der Verziehung bewahrt und sie im schnellen Sich-Einleben ertüchtigt. Für viele junge Deutsche und Amerikaner ist ihr Bildungs- und Lebensgang Resultat beneidenswerter Marginalität.

Ganz anders liegt das beim typischen Pädagogensproßling von heute. Auf ihn stürzen sich täglich Vater und Mutter, *in loco magistri*, um in unbezahlter Erziehungstätigkeit abzurunden und auszubauen, was an der Schulerziehung fehlt, ob diese nun vom Staat, von der Waldorfgemeinde oder dem Kinderladen bezogen wird. In dieser Art von Heim wird Geschirr, Spielzeug, ja das Ehebett zum Lehrmittel und nicht weniger methodisch eingesetzt als das Werkzeug des Klassenlehrers. Wenn ich in so eine heimliche Erziehungsanstalt geladen bin, dann werde ich immer verlegen. Denn bei Tisch verlangen die Eltern von mir, daß ich den Inhalt und die Form meines Gesprächs dem anwesenden Kollegen-Nachwuchs zuliebe einschränken soll. Tu ich das nicht, so tu ich ihnen weh. Tu ich es und werde so zum Mitarbeiter in der heimlichen Erziehung, scheint mir das ein Verrat an den jungen Menschen, denn ich entziehe ihnen eine der letzten Gelegenheiten für „unerzogenes Lernen“, verweigere ihnen das Recht zur Anwesenheit bei einem Gespräch, das nicht auf sie zugeschnitten ist.

Ich habe von „heimlicher“ Erziehung gesprochen, um die unbezahlte von der bezahlten Reproduktionsarbeit zu unterscheiden. Ich sage „heimlich“, anstatt „häuslich“, „unbezahlt“ oder „informell“ zu sagen, in Anlehnung an alte Stadtrechnungen aus Leipzig (1472), in denen zwischen der frommen und der heimlichen Hure unterschieden wird: Erstere tut, was einer Hure frommt, sie arbeitet im öffentlichen Frauenhaus unter Aufsicht und Besteuerung durch den Stadtrat. Letztere arbeitet im eigenen Heim, und deshalb ist sie heimlich. Auch Erziehung kann von frommen und heimlichen Agenten erteilt werden; was beide tun, ist Erziehen. Für das Gegenteil beider Formen von Erziehung fehlt uns das rechte Wort – beinahe noch peinlicher als für das Gegenteil von Hurerei.

Im Lauf der letzten Jahrzehnte hat sich, unter dem Einfluß der Sozialpädagogik, der politischen *conscientization*, des Psychoschwätzens und aller möglichen Bewegungen das Feld der unbezahlten Erziehung weitaus schneller ausgedehnt als das der beamteten. Selbstüberwachung, Selbsteingliederung, Selbstanpassung, Selbsterziehung und andere Formen von belehrendem Onanismus ergänzen schon den kostspieligen Lehrbetrieb und werden ihn bald verbilligen. Diese Inanspruchnahme des informellen Sektors im Dienst der Erziehungsökonomie wird schon klar beschrieben und kritisiert. Was aber oft



übersehen wird, ist die Wirksamkeit, mit der diese heimliche Erziehung die Autonomie im Erleben und Erfahren untergräbt. Diese heimliche Erziehung zerstört, was von Subsistenz noch übrig bleibt, viel wirksamer als die fromme. Die unbezahlte, heimliche Erziehung wächst viel schneller als die beamtete, wenn diese nicht gar absinkt. In diesem Anwachsen der heimlichen Kinder-, Gatten-, Nachbarschafts- und Selbst-Erziehung spiegelt sich ein Prozeß, der in allen Wirtschaftsbereichen der achtziger Jahre zu beobachten ist: Die unbezahlte, verwaltete und erzwungene Mitarbeit an der Produktion, die ich Schattenarbeit nenne, wächst viel schneller, als – einstweilen – das Volumen der Lohnarbeit absinkt. Dadurch wird, zum ersten Mal im Industriesystem, die Schattenarbeit zu einem zentralen Problem.

Ohne die Herausbildung der Schattenarbeit hätte es keine Industrialisierung gegeben. Die Lohnarbeit hätte sich nie als die typische Tätigkeit des modernen Menschen von den Unterhaltstätigkeiten des vorindustriellen Zeitalters absetzen können, wenn nicht gleichzeitig auch die Schattenarbeit sich als neuer, nur dem Industriesystem eigener Tätigkeitstypus herausgebildet hätte. Und die Lohnarbeit hätte niemals ihren Rang als mühsame Produktion aller lebensnotwendigen Güter und Dienstleistungen errungen, wenn nicht gleichzeitig die Analyse der Schattenarbeit doppelt tabuisiert worden wäre: erstens als Haus-Arbeit, die der im frühen 19. Jahrhundert entdeckten *Natur* der Frau entspricht, und zweitens als Überrest der Unterhalts- oder Subsistenztätigkeiten. Beide Argumente sind ideologisch, unsinnig. Bisher wurde nur das erste deutlich als Unsinn anerkannt. Frauengeschichte hat in nur einem Jahrzehnt den eindeutigen Beweis erbracht, daß die weibliche Natur in noch nie dagewesener Weise erfunden und dazu verwendet wurde, Frauen zur Hausarbeit zu zwingen und von der gut bezahlten Lohnarbeit fernzuhalten. Die Tatsache aber, daß diese Hausarbeit im Gegensatz zur vorindustriellen Subsistenztätigkeit steht, ist, wie CLAUDIA VON WERLHOF (Bielefeld) so deutlich sagt, der „blinde Fleck in der Kritik der politischen Ökonomie“ geblieben. Denn was in der Wohnung, im Heim des Industriemenschen getrieben wird, schafft nicht – oder nur marginal – Unterhalt. Es ist nicht Unterhaltswirtschaft, sondern unbezahlte Reproduktionsarbeit für die industrielle Ökonomie. Die Kategorien, die zur Unterscheidung von Unterhaltstätigkeiten und Schatten-Arbeit für den industriellen Produktionsprozeß nötig wären, sind aber bisher nicht erarbeitet worden. Das wird jetzt nötig. Und zwar aus zwei konvergenten Beweggründen. Einerseits wird Lohnarbeit knapp. Immer mehr arbeitslosen Männern wird jene naturgemäße Bestimmung zur Schattenarbeit zugeschrieben, die seit dem frühen 19. Jahrhundert als Privileg dem schwachen Geschlecht vorbehalten wurde. Zweitens nagen immer mehr Menschen an dem Monopol des Industriesystems *via* technischen Fortschritt. Für immer mehr Menschen wird ein alternativer Einsatz der Technik wichtig: Technik im Dienst unmittelbarer Gebrauchswerte anstelle von Technik im Dienst der Produktion oder der Reproduktion für diese. So unterscheiden sich immer deutlicher zwei Grundformen der unbezahlten Tätigkeit: die unbezahlte Schattenarbeit und die Eigenarbeit.

Bis vor kurzem war diese Gegenüberstellung von Produktion (bezahlt oder unbezahlt) und Eigenarbeit verpönt. Nichts durfte der Produktion entgehen; selbst Sprache, Wissen, Liebe, Beziehungen wurden „produziert“. In dieser Perspektive wurde alle unbezahlte Tätigkeit in einen Topf geworfen; Schatten- und Eigenarbeit wurden beide als Überreste einer primitiven Produktionsweise bezeichnet oder von liberalen Ökonomen zusammen in den „informellen Sektor“, den „vierten Sektor der Ökonomie“; geworfen. Heute ist eine Reihe von Denkern über diese ideologische Naivität schon hinausgekommen. Von sehr

verschiedenen Blickwinkeln her wird klar unterschieden zwischen Produktionsweisen und Subsistenzweisen, zwei Existenzweisen, die in jeder Gesellschaft heute zueinander komplementär sind. Der Transport schafft das Gehen nicht ab, die Medizin schafft die Kunst des Leidens nicht ab, die unterrichtete Muttersprache tilgt die Mundart niemals ganz. Wo Produktion die Subsistenz wirklich zerstört, dort kommt Befriedigung. Die Umwelt droht zur Produktionsstätte zu werden, die keinen Raum mehr läßt für selbständige Unterhaltstätigkeit. Der zersiedelte Raum läßt sich oft kaum mehr begehen oder bewohnen – besonders für die Ärmern. In einer von pädagogischen Fäden durchzogenen Welt läßt sich nur sehr kleinmaschig dichten. Mit dem Schwund der Mundart schwinden unzählige andere Fähigkeitsformen und werden durch Systeme ersetzt, die an die technische Welt angepaßt sind. Und dieser Ersatz der Subsistenz durch ökonomisierte Werte wird, wie der Ersatz von Vernakularsprache durch unterrichtete Muttersprache, heute immer mehr durch unbezahlte und doch volldisziplinierte Arbeitskräfte erzwungen.

Im Unterschied zu anderen Alternativ-Bewegungen, in denen unbezahlte Mitarbeit am „Erziehen“ leicht zu einem Ideal geworden ist, hat die Frauenbewegung hier mit Kritik eingesetzt. Eine Anzahl von Historikerinnen, Soziologinnen und Wirtschaftswissenschaftlerinnen haben darauf hingewiesen, daß die neuen Formen, in denen Mütter zu qualifizierter, verpflichtender und verwalteter Liebesbezeugung durch Erziehen angehalten werden, eine Verstaatlichung, Professionalisierung und weitere De-Personalisation der unbezahlten Hausarbeit bedeuten. Aus den Schriften dieser Richtung gehen für mich drei Dinge hervor: erstens, daß die unbezahlte Arbeit von Frauen, auch die Erziehungsarbeit, im Industriesystem eine grundsätzlich andere Tätigkeit darstellt als die typische Tätigkeit der Frau im ‚Ganzen Haus‘, wo mit täglicher Subsistenz auch jene Atmosphäre geschaffen wurde, in der die Kleinen heranwachsen, ohne erzogen zu werden; zweitens, daß Lohnarbeit als Quelle der lebensnotwendigen Bedürfnisdeckung durch Ware nicht denkbar geworden wäre, wenn nicht gleichzeitig diese subsistenzleere Schattenarbeit der Hausfrau geschaffen und idealisiert worden wäre; drittens, daß es unheimlich schwer ist, mit der uns heute zur Verfügung stehenden Sprache von den konkreten Zielen eines Kampfs um Subsistenz in einer modernen Gesellschaft zu sprechen. Die mit Ausschluß aus der Lohnarbeit und geforderter Liebe erzwungene Schattenarbeit hat ja die gesellschaftlichen Bedingungen für Unterhaltswirtschaft in allen ihren Formen nicht weniger untergraben als die Lohnarbeit. Alle, die schon versucht haben, ein Lebensmilieu für Kinder zu schaffen, in dem Erziehung zur Nebensache wird im Vergleich zum un-erzogenen Erfahren der täglichen Gegenwart, wissen, wie unsagbar schwer das ist – fast undenkbar für die Ärmern.

Die Kritik, die heute von einem Teil der Frauenbewegung am Einsatz von Müttern in unbezahlten Erziehungsaufgaben geübt wird, kann als Beispiel für die fundamentalste derzeit mögliche Kritik am Industriesystem dienen. Sie kann von immer mehr arbeitslos gewordenen Männern angegriffen werden, denen in Industriestaaten immer mehr Um-Erziehung für unbezahlte Sozial- und Freizeit-Arbeit angeboten wird. Sie kann ebenso für eine neue Art der Kritik am Entwicklungsvorhaben der Reichen in Ländern der sog. Dritten Welt dienen. Denn in Südamerika, wo ich die Situation etwas kenne, wird heute immer mehr von unbezahlten Kräften – Männern und Frauen – tüchtig erzogen, um immer mehr Menschen aus ihrer Subsistenz herauszuziehen und auf geringe Lohnarbeit und breitgefächerte Schattenarbeit hin zu erziehen.

Wie aber von der Alternative sprechen? Im Spanischen gab es dafür ein Wort: *el foro*. Unter diesem Wort verstand noch das Spanien der Königin ISABELLA die freie, eigene Form der Gerichtsbarkeit jedes Tals, die jeder Ort auch gegen den König zu verteidigen bereit war. Die Alternative zur Erziehung ist in diesem Sinn der Anspruch auf ein *Forum* seitens einer Gemeinschaft: das Bestehen darauf, mit dem Konsumbedürfnis auch Erziehung ab- und Subsistenz aufzubauen. Je mehr so in einer auf moderne Technik aufgebauten Unterhaltswirtschaft Erziehung (und andere Formen der Produktion/Konsum-Ökonomie) zur Nebensache wird, um so wertvoller kann sie auch werden.

## Thesen zum Verhältnis von Pädagogik und Familienpolitik

Das im Thema angesprochene Beziehungsverhältnis enthält mehrere Fragestellungen: (1) Zuerst einmal könnten die beiden Begriffe als Wissenschaftsdiziplinen im Sinne von pädagogischer Wissenschaft und Familienpolitik-Lehre interpretiert werden; es könnte dann nach den Beziehungen zwischen diesen beiden Disziplinen gefragt werden. (2) Es könnten die beiden Begriffe interpretiert werden im Sinne von pädagogischem und (familien-)politischem Handeln; es könnte dann nach der Deckungsgleichheit bzw. nach den Spezifika der jeweiligen Handlungsstrukturen gefragt werden. (3) Im Kontext eines Pädagogik-Verständnisses, das entgegen strukturell-funktionalen Erklärungsmustern das Augenmerk besonders auf die Gesellschaft als Funktion der Erziehung richtet, könnte nach den Möglichkeiten gefragt werden, wie die Pädagogik auf die Familienpolitik mitberatend und mitentscheidend Einfluß gewinnen kann. Hier kommt die Frage nach den Aufgaben, Möglichkeiten und Grenzen wissenschaftlicher Politikberatung in den Blick. (4) Gewissermaßen als Umkehrung der Blickrichtung könnte schließlich danach gefragt werden, ob – und wenn, auf welche Weise – familienpolitische Probleme die Fragestellungen und Forschungsschwerpunkte der Pädagogik in bestimmten Epochen beeinflußt haben. Hier werden wir auf wissenssoziologische und wissenschaftsgeschichtliche Zusammenhänge verwiesen. Die wissenssoziologische und wissenschaftsgeschichtliche Untersuchung kann zur Klärung der konkreten Verhältnisbestimmung von Pädagogik und Familien- und Bildungspolitik entscheidend beitragen. Sie hat in unserem Zusammenhang eine analytische Funktion.

Im folgenden soll mit besonderem Gewicht dem vierten Komplex, der wissenschaftsgeschichtlichen Rekonstruktion nachgegangen werden. Zuvor jedoch sollen wenigstens skizzenhaft einige für die nachfolgenden Überlegungen wichtige Bestimmungsmomente des Verhältnisses von Pädagogik und Politik und des Verhältnisses von pädagogischem und politischem Handeln aufgesucht werden. Die wissenssoziologische und wissenschaftsgeschichtliche Rekonstruktion der Aktualität der Familienerziehung wird – das Ergebnis vorwegnehmend – für eine lange Periode die Dominanz einer an den Bezugswissenschaften Soziologie und Psychologie orientierten schichtspezifischen Sozialisationsforschung ermitteln. Es soll der diesem Ansatz zugrunde liegenden Anthropologie und Lerntheorie nachgegangen werden, um damit zugleich zu verdeutlichen, welche Beratungsimpulse von einem solchen Ansatz auf die Familienpolitik ausgegangen sind. – Die empirische Sozialisationsforschung und jüngere demographische sozial-strukturelle Untersuchungen zum generativen Verhalten und zum Problem des Geburtenrückgangs haben tendenziell ihre Fragestellungen aus den Ansprüchen des gesellschaftlichen und ökonomischen Systems und aus der Bedürfnisperspektive der Erwachsenen in dieser Gesellschaft gewonnen. Im letzten Abschnitt soll – an einigen Beispielen – gezeigt werden, wie sich Fragestellungen wandeln bzw. ganz neue Fragestellungen hinzutreten unter der leitenden Frage nach den Rechten und Bedürfnissen des Kindes.

Wenn man von der analytischen Erziehungswissenschaft absieht, so besteht in allen anderen Ansätzen der Pädagogik ein Konsens darin, daß Pädagogik und Politik miteinander zusammenhängen; beide beziehen sich – wenn auch mit unterschiedlichen regulativen Prinzipien und unterschiedlichen Handlungsstrukturen in bestimmten Veränderungsintentionen – auf denselben gesellschaftlichen Lebenszusammenhang. Gegenstand der Pädagogik (auch der Familienpädagogik) ist die Bildung des Menschen in individueller und sozialer Hinsicht unter dem regulativen Prinzip der Mündigkeit; Gegenstand der Politikwissenschaft ist die „Gestaltung und Regelung des menschlichen Zusammenlebens“ unter dem regulativen Prinzip der Gleichheit (im Sinne von Entfaltungschancengleichheit; vgl. hierzu detaillierter CLOER 1978). Obgleich auf der Theorieebene die Zusammenhänge deutlich erkennbar sind, muß doch nachdrücklich auf die unterschiedlichen Handlungsstrukturen hingewiesen werden, die dem pädagogischen bzw. politischen Handeln zugrunde liegen. Ich schließe mich hier eng an die von MOLLENHAUER (1972, S. 12–16) begonnene und von STEIN (1979, S. 60–72) weitergeführte Differenzierung an (vgl. auch RUHLOFF 1980, S. 122 ff., 146 ff.): (1) Pädagogisches und politisches Handeln sind in unserer Demokratie unterschiedlich legitimiert. Die durch Bildung begründete Mündigkeit (vgl. CLOER 1979) soll Mitsprache ermöglichen; Partizipation soll Chancengleichheit im staatlichen und gesellschaftlichen Lebenszusammenhang fördern und so Mit-Entscheidung gewährleisten. (2) Politisches und pädagogisches Handeln lassen sich weiterhin in den Gegenüberstellungen Aktion vs. Reflexion, „positionelles“ vs. „dialogisches Denken“ sowie „Macht und Herrschaft“ vs. „Macht des besseren Arguments“ unterscheiden. (3) Pädagogisches Handeln kann unter den Vorgaben des regulativen Prinzips der Mündigkeit (die ja ihrerseits nur durch umfassende Information und die fortdauernde Gewährleistung eines vielseitig gleichschwebenden Interesses konstituiert wird) das politische Handeln nicht prä-determinieren; Erziehung und Unterricht sollen ausschließlich die Bedingungen für politisches Handeln im Individuum schaffen.

Gleichwohl gibt es neben den zuvor aufgezeigten Unterschieden in der Handlungsstruktur auch eine enge Wechselbeziehung, die auf unseren spezifischen Gegenstand angewendet werden soll: Familienpolitisches Handeln wird durch familienpädagogisches Handeln ermöglicht und mitbestimmt. Familienpolitische Maßnahmen zum Abbau der Entfaltungschancen-Ungleichheit müssen erfolglos bleiben ohne entsprechende familienpädagogische Anstrengungen zum Abbau von Unmündigkeit. Es gilt auch die Umkehrung: Familienpädagogisches Handeln wird durch familienpolitisches Handeln in seinen Möglichkeiten und Grenzen entscheidend mitbestimmt. Familienpädagogische Anstrengungen zur Entfaltung von Mündigkeit bedürfen flankierender Maßnahmen durch Kooperation mehrerer Fachpolitiken (Bildungs-, Gesundheits-, Wohnungs-, Familienpolitik).

Im Rahmen der Bildungspolitik-Beratung sind bislang drei Modelle mit unterschiedlicher Reichweite diskutiert worden: (1) Eine erste Position unterscheidet strikt zwischen Konzept- und Entscheidungsplanung und weist der Wissenschaft allein im Bereich der Konzeptplanung eine Rolle zu (so z.B. die Position J. MUTHS im DEUTSCHEN BILDUNGSRAT). (2) Die an S. B. ROBINSOHN anknüpfende Position H. BECKERS intendiert die Zusammenführung von „Politik und Verwaltung, wissenschaftlichem Sachverstand und Öffentlichkeit in einem gemeinsamen Entscheidungsprozeß“. (3) Die am weitesten gehende Konzeption L. FROESES (1977, S. 252 f.) fordert die Einwirkung des

wissenschaftlichen Sachverstands auf die politischen Entscheidungsprozesse in der Phase der Entscheidungsvorbereitung, Entscheidungsfindung und Entscheidungskontrolle.

Angesichts des oben bereits beschriebenen Handlungsdrucks, des „Entscheidungsdrucks im Ja- und Nein-Sagen“, unter dem das politische Handeln steht, angesichts des unterschiedlichen „Reduktionsdrucks“ und der unterschiedlichen „Moralprobleme des Handelns“ (der Politiker ist dem Machbaren und dem Kompromiß-Finden verpflichtet), scheint ein so weitgehendes Beratungsverständnis wie dasjenige FROESES nicht ganz unproblematisch. Die Mitglieder der interdisziplinär ausgerichteten Beratungsgruppe „Frühkindliche Sozialisation“ haben daher mit Blick auf die Dignität wissenschaftlicher Arbeit zu großer Behutsamkeit in der wissenschaftlichen Politikberatung gemahnt (vgl. NEIDHARDT 1975b; HASSENSTEIN 1975, S. 112; SCHMALOHR 1975, S. 192). Gleichwohl soll festgehalten werden: Wenn in der Verhältnisbestimmung von Erziehung und Gesellschaft die Gesellschaft (auch) als eine Funktion der Erziehung definiert wird (und ein solches Pädagogik-Verständnis wird hier vorausgesetzt), dann ist die pädagogisch-wissenschaftliche Politikberatung ein entscheidender Transmissionsriemen für die Umsetzung solcher in der Wissenschaft als bedeutsam erkannten Zusammenhänge in politische Praxis. Dabei ist dann allerdings nicht nur FROESES Frage von Interesse, inwieweit die Politik zur Partizipation der Wissenschaft bereit sei und inwieweit diese ihre Chance wahrnehme. Viel entscheidender scheinen mir die folgenden weitergehenden Fragen zu sein: Welche Bezugswissenschaften haben im Zusammenhang eines politisch zu lösenden Problems Zugang zur Beratung? Welche Wissenschaftlergemeinschaften mit welchen Paradigmen setzen sich in einem solchen Beratungsprozeß aufgrund welcher Bedingungen durch?

## II

Die in der Periode von 1965 bis 1975 sich entwickelnde „Bildungsforschung“ war primär empirisch-sozialwissenschaftliche Forschung (vgl. MÜLLER/TENORTH 1979; ROTH 1969). Sie wurde im wesentlichen getragen von den Nachbarwissenschaften Soziologie und Psychologie und entfaltete sich vor allem als schichtspezifische Sozialisationsforschung (Beitrag der Soziologie) und familiäre Erziehungsstilforschung (Beitrag der Psychologie). Probleme des Bildungsprozesses wurden auf „Fragen nach dem Sozialisationsprozeß reduziert“ (MOLLENHAUER 1979, S. 241; LÜSCHER/FISCH 1977, S. 3f.). Dieser Forschungsansatz erfaßte die Familie als „gesellschaftliche Institution“, die Eltern als „Sozialisationsagenten“ und „Sozialisatoren“, die Kinder entsprechend als „Sozialisanden“, und er definierte die Forschungsintention als „Einblick in die Gesetzmäßigkeiten innerfamiliärer Sozialbeziehungen ... als Grundlage für erziehungstechnologische Anweisungen“ (hier in der Formulierung von SCHNEEWIND/LUKESCH 1978, S. 11–13). Das Kind wurde in diesem Ansatz primär als „Produkt“ erfaßt, dessen „Individualität“ sich in Reaktion auf schichtspezifische elterliche Stimuli entwickelt (vgl. ABRAHAMS/SOMMERKORN 1976, S. 81; HEINZ 1976, S. 91; BEICHT et al. 1976, S. 116). Entsprechend wurde die Bedeutung der Mutter für das Kind auf die „sensorische Reizvermittlung“ reduziert (LEHR 1973). Deren leichte Ersetzbarkeit wurde zu einem Schlüsselargument für die Entproblematisierung frühkindlicher Ersatzbetreuung (vgl. zur Kritik SCHMALOHR 1975, S. 195f.; GROSSMANN 1977, S. 848).

Dieser Forschungsansatz spiegelt zugleich die technologische Wende der Erziehungs- und Sozialwissenschaften. Er bestätigt für den speziellen Bereich der familialen Sozialisationsforschung, daß Forschung im Zeitraum 1965–1975 der neuen Erwartung der Bildungs-

und Familienpolitik zu entsprechen versucht hat, nicht nur Informationswissen, sondern zunehmend Planungs-, Konstruktions- und Kontrollwissen zur Verfügung zu stellen. Auch inhaltlich hat dieser Forschungsansatz sich ganz an den Erwartungen des gesellschaftlichen und ökonomischen Systems orientiert: Untersuchungsschwerpunkte waren die kognitiv-sprachlichen und leistungsmotivationalen Aspekte der familialen Sozialisation (vgl. die Nachweise bei BEICHT et al. 1976, S. 104; BAUER 1978, S. 201; NEIDHARDT 1975c, S. 162; *Zweiter Familienbericht* 1975, S. 15).

Seit Mitte der 70er Jahre läßt sich ein deutlicher Wandel erkennen. Er läßt sich beschreiben als ein Abrücken vom Konzept einer Funktionsentlastung der Familie in ihrer erzieherischen Aufgabe. An seine Stelle tritt ein familienpolitisches Konzept, das durch materielle und immaterielle Hilfe die Familie zur Erfüllung ihrer Aufgaben befähigen will. Vor diesem Hintergrund erhält die Elternbildung bereits in mehreren Bundesländern ein so hohes Gewicht, daß LÜSCHER jüngst die Vermutung geäußert hat, daß der Bereich der Elternbildung „zu einem Schwerpunkt bildungspolitischer Reformbemühungen“ der nächsten Jahre werde (LÜSCHER/FISCH 1977, S. 5). Mit anderen Worten, je weniger sich die euphorischen Erwartungen der frühen 70er Jahre an die kompensatorische Potenz schulischer Lernprozesse bestätigt haben, desto stärker hat sich das Interesse – nicht zuletzt auch der interdisziplinär angelegten Forschungen zur frühkindlichen Entwicklung und Sozialisation – auf die Familie und ihren Beitrag zur Entwicklung des Kindes konzentriert. Aufgrund der interdisziplinär bestätigten Bedeutung der Frühphase der Kindheit für Individuation und Sozialisation hat sich das Interesse der Forschung und der Politik auf einen Zeitabschnitt menschlicher Entwicklung verlagert, für den nicht mehr die Bildungs-, sondern die Familienpolitik zuständig ist. Diese Entwicklung dürfte zugleich eine Erklärung dafür liefern, daß die von MÜLLER/TENORTH (1979) getroffene Feststellung, seit 1975 zeige die Bildungspolitik kein Interesse mehr an wissenschaftlicher Politikberatung, für die Familienpolitik gerade nicht zutrifft. Die für die Erarbeitung insbesondere des *Zweiten* (1975) und *Dritten Familienberichts* (1979) berufenen Sachverständigenkommissionen (sowie die in ihrer Verantwortung vergebenen Expertisen) können als ein Beleg gelten.

Diese neue Periode der Familienpolitik geht mit folgenden wissenschaftsgeschichtlich relevanten Entwicklungen einher: Der groß angelegte Rechenschaftsbericht BRONFENBRENNERS (1974 in deutscher Übersetzung erschienen) über die kompensatorischen Erziehungsbemühungen in den USA konnte die Unwirksamkeit solcher Modelle nachweisen, die das Kind ohne Einbeziehung der Eltern zu fördern gesucht hatten. Die Rezeption dieser Arbeit hat nachweislich auch in der Bundesrepublik zum Abbau euphorischer Erwartungen beigetragen. In der Folge einer rasch ansteigenden Erwerbstätigkeit von Müttern zwischen 1970 und 1974 (DRITTER FAMILIENBERICHT 1979, S. 22–33), aufgrund der problematischen Polarisierungen bei U. LEHR (sensorische Stimulation vs. Mutterliebe) und J. L. GEWIRTZ (Bindung vs. Abhängigkeit) (GROSSMANN 1977, S. 848) und aufgrund des durch die Bundesregierung zeitweise stark propagierten „Tagesmütter-Projekts“ (vgl. *Zweiter Familienbericht* 1975, S. XVII) kam es zu einer deutlichen Ausweitung der Wissenschaftsdisziplinen, die auf die aktuellen familienpolitischen Probleme aus ihrer jeweiligen Fachdisziplin-Kompetenz Antwort zu geben versuchten: Kinderpsychiatrie, Sozialpädiatrie, Verhaltensbiologie, Psychoanalyse und Pädagogik. Die beiden Disziplinen, die bis dahin vorrangig Einfluß in der wissenschaftlichen Bildungs- und Familienpolitikberatung gewonnen hatten, die Soziologie und die Psychologie, entwickelten ihrerseits neue Forschungsansätze bzw. erweiterten ihren Forschungsgegenstand. Familiensoziologen wie z. B. LÜSCHER gelangten durch Rezeption BRONFENBRENNERS zu einer Kritik des bis in die Mitte der 70er Jahre unbefragten schichtspezifischen Forschungsansatzes und verhalfen dem inzwischen auch in der Bundesrepublik ausführlich diskutierten ökologischen Ansatz (vgl. WALTER/OERTER 1979) zu einer raschen Verbreitung. Psychologen wie z. B. BRUNER (1977, S. 844) und GROSSMANN (1977, S. 848 u.ö.) versuchten Aspekte der frühkindlichen Sprach- und Sozialentwicklung durch Einbeziehung psychoanalytisch begründeter Theoreme („Bindung“, „Mutter-Kind-Paar“) zu erklären. Biologen wie HASSENSTEIN gingen mit Hilfe ethologischer und psychoanalytischer Kategorien dem Zusammenhang zwischen Aktivität, Neugier- und Erkundungsverhalten (als grundlegenden Bedingungen für die kognitive Entwicklung) und der frühkindlichen Erfahrung von Bindungs-Sicherheit bzw. Bindungs-Unsicherheit (Angst) nach.

Für beide hier unterschiedene Perioden wissenschaftlicher Familienpolitik-Beratung gilt, daß Beratung, und zum überwiegenden Teil auch Forschung, eine „nachgehende“

gewesen ist. Das soll heißen: Aktuelle gesellschaftliche Probleme (vgl. im *Zweiten Familienbericht* die partielle Mutterentbehrung bei ganztätiger Berufstätigkeit oder im *Dritten Familienbericht* das Problem des Geburtenrückgangs) setzten häufig überhaupt erst die Forschung in Gang (vgl. SCHMALOHR 1975, S. 188–192). Für beide Perioden gilt damit auch, daß die an der Erforschung der Familienerziehung und der familialen Sozialisation beteiligten Wissenschaften stets nur Teilaspekte der Familienerziehung (und zwar die jeweils aktuell gesellschaftlich vermittelten) erforscht und für eine Entscheidungshilfe zur Verfügung gestellt haben. Die beiden Perioden unterscheiden sich durch die Anzahl der an der Forschung beteiligten Disziplinen und die Ausdifferenzierung der Forschungsansätze. Dies hat, bezogen auf die Forschungsergebnisse, zu einer zunehmenden Komplexitätssteigerung geführt; diese steht notwendig in einem deutlichen Spannungsverhältnis zu einer jeden auf größtmögliche Komplexitätsreduktion angewiesenen Familienpolitik. Ob dies langfristig auch bei den familienpolitisch Verantwortlichen zu einem Abbau des Interesses an wissenschaftlicher Politikberatung führen wird, muß abgewartet werden.

### III

In diesem letzten Abschnitt soll versucht werden, das Thema mit Hilfe von Kategorien, die den Theorieansätzen der Pädagogischen Anthropologie und der Anthropologie des Kindes entnommen sind, zu beleuchten. Damit sind die Ergebnisse einer kritisch-sozialwissenschaftlich begründeten Erziehungswissenschaft, die die Rahmenbedingungen aller edukativen (= aus Unmündigkeit herausführenden) Institutionen untersucht, keineswegs als irrelevant zurückgewiesen. Allerdings vernachlässigen diese die mikro-soziale Ebene der interpersonalen Beeinflussung und der intrapersonalen Selbstbildungs-Prozesse. Aber gerade in diesem Bereich behält die „Pädagogik einen eigenen Stand, einen eigenen Einsatz und eine eigene Verantwortlichkeit in diesem Gefüge von Ansprüchen und Abhängigkeiten“ (SCHULZE 1979, S. 549). Pädagogische Anthropologie wird hier als ein integrativer Ansatz verstanden, der die Ergebnisse der Erfahrungswissenschaften vom Menschen für konstitutiv hält, der aber darüber hinaus durch Interpretation, Reflexion und weiterführende Spekulation die pädagogisch-einheimische Frage verfolgt, was diese Ergebnisse der Erfahrungswissenschaften vom Menschen (wie auch die Beiträge der philosophischen Anthropologie) über die Bedingungen und Freiräume möglicher Mündigkeit aussagen (ROTH 1968). – Das Vorhaben soll an zwei Beispielen verdeutlicht werden, die dem Zusammenhang des *Dritten Familienberichts* entnommen werden: am Beispiel der Plazierung als familialer und gesellschaftlicher Aufgabe sowie am Beispiel des hohen Grades von Erwerbstätigkeit von Frauen mit Kindern.

*Beispiel 1:* Der *Dritte Familienbericht*, in dem die Aufgabenbestimmung der Familie im programmatischen Einleitungskapitel von einem Volkswirt und einem Bevölkerungswissenschaftler vorgenommen wird, unterscheidet fünf Funktionen, die die Familie in unserer Gesellschaft zu erfüllen habe: die generative, die Sozialisationsfunktion, die Plazierungsfunktion, die regenerative Funktion und die Haushaltsfunktion. Innerhalb der Sachverständigenkommission zeichnet die Pädagogin (R. SÜSMUTH) verantwortlich für den Abschnitt über die Plazierungsfunktion. Die Bedeutung der Analyse der tatsächlichen Leistungen der Familie und der Schule in bezug auf Plazierung und Allokation soll hier keineswegs in Frage gestellt werden; die Erhellung dieser Zusammenhänge bleibt wichtig für jeden, der an dem regulativen Prinzip der Chancengleichheit bzw. größerer Chancengerechtigkeit festhält. Als problematisch muß es jedoch angesehen werden, daß unter den vielen pädagogischen Aufgaben, die die Familie zu erfüllen hat, die Plazierung in einem Familienbericht isoliert und in dieser Weise gewichtet wird. Familie kommt ferner in dieser Aufgabenzuschreibung wieder überdeutlich als Funktion der Gesellschaft in den Blick. Ihr wird diese gesellschaftlich so wichtige



Aufgabe zugewiesen. Diese besondere Hervorhebung der Plazierungsfunktion hat eine deutliche Parallele zur reduzierten Funktionsbestimmung der Schule, die in den letzten Jahren ebenfalls insbesondere in ihrer Qualifikations- und Selektionsfunktion erfaßt worden ist. Die mit dieser Funktion „konstruierte Wirklichkeit“ erfaßt die Kinder in der Familie als zu Plazierende. Kinder und Kinder-System werden damit als im wesentlichen linear abhängig von der Plazierungserwartung und den Plazierungsleistungen der Erwachsenen/Eltern definiert. Besteht damit nicht die Gefahr, daß das Kind zum Objekt des elterlichen Plazierungs-Willens degradiert wird?

Die These von der Familie als der „eigentlichen“ Plazierungsinstanz bleibt letztlich noch dem Modell des zirkulären Verlaufs des Sozialisationsprozesses verpflichtet. Darin ist ein Bild von der Wirklichkeit entworfen, das die Familie in ihrer Gleichartigkeit erfaßt. MOLLENHAUERS interaktionstheoretischer Ansatz der Sozialisationsforschung aber weist der Pädagogik die Aufgabe zu, die Aufmerksamkeit gerade auf die Ungleichartigkeiten zu richten und nach den emanzipatorischen, den Zirkel aufbrechenden Möglichkeiten zu fragen. MOLLENHAUER sieht diese Möglichkeiten vor allem in den Geschwister-Beziehungen. Unter den Kindern in einer Familie entsteht – wie alle Eltern schon erfahren haben – ein durchaus eigenständiges „Subsystem“ mit eigenen Kommunikationsstrukturen und -inhalten, die durchaus häufig den Charakter einer „kindlichen“ bzw. „jugendlichen Gegenwelt“ tragen (MOLLENHAUER et al. 1975, S. 77–87). Vor diesem Hintergrund – ein von MOLLENHAUER noch nicht weiterverfolgter, aber naheliegender Gedanke – muß der eklatante Geburtenrückgang in der Bundesrepublik und der Trend zur Ein-Kind-Ehe (fast ein Drittel aller Ehen hatten 1975 nach 20 Ehejahren nur ein Kind) unter ganz anderen Aspekten gesehen werden, als dies die Volkswirtschaft und die Demographie tun. Die Legitimation und Aktualität der von MOLLENHAUER aufgeworfenen pädagogischen Fragen ergibt sich auch aufgrund neuerer Untersuchungen zur Mobilität, die zwar Beziehungen, aber keine lineare Abhängigkeit zwischen sozialer Herkunft und der beruflichen Zukunft der Folgegeneration nachweisen konnten (ABRAHAMS/SOMMERKORN 1976). Die Berechtigung der von MOLLENHAUER aufgeworfenen Frage wird durch die verhaltens-anthropologische und die genetische Lerntheorie gestützt; diese betonen gleicherweise den individuellen Prozeß der Wahrnehmung, des Denkens und der Bildung. Die gleiche soziale Umwelt (die Ethologie spricht von der „ökologischen Nische“) bzw. sehr ähnliche familiäre Lebenswelten werden aufgrund der individuellen Bedingungen des Wahrnehmens und Denkens von jedem Kind unterschiedlich interpretiert (LASSAHN 1977, S. 156–160). Der Familienpolitik erwächst zusammen mit der Wohnungs-, Siedlungs- und Verkehrspolitik die Aufgabe, dafür zu sorgen, daß – um im Bilde zu bleiben – die ökologische Nische für niemanden zu eng wird. Ein ausreichendes Wohnungsangebot (WINGEN 1979), die durch Siedlungs- und Verkehrspolitik zu sichernden Möglichkeiten einer gefahrlosen Erkundung der Umgebung und neuer Möglichkeiten der „Straßensozialisation“ (ZINNECKER 1979) gehören in diesen Zusammenhang.

Die Schule ist in den letzten Jahren bereits zur „Exekutive des Leistungsprinzips“ geworden. Besteht hier nicht die Gefahr, daß durch die „offizielle“ Zuweisung der Plazierungsaufgabe an die Familie jene Tendenzen massiv verstärkt werden, die durch den NC, den Lehrstellenmangel ohnehin bereits ihren Einfluß in den Familien haben? SÜSSMUTH (1978, S. 329) selbst hat darauf hingewiesen, daß die elterliche Erziehungskompetenz keineswegs durch umfassendes Wissen über kindliche Entwicklung zureichend bestimmt sei, sondern daß diese Kompetenz entscheidend von bestimmten Persönlichkeitsmerkmalen der Eltern abhängig sei, z. B. von Aufrichtigkeit, Einfühlungsvermögen, Verlässlichkeit, Offenheit, Gelassenheit, Humor. Muß aber nicht begründet angenommen

werden, daß die sehr bewußt wahrgenommene Plazierungsaufgabe durch die Eltern in einem geradezu unlösbaren Spannungsverhältnis zu den zuvor genannten Persönlichkeitsmerkmalen stehen wird?

Beispiel 2: Über die möglichen positiven Wirkungen der Berufstätigkeit der Frau und Mutter, aber auch über die Rollenkonflikte der erwerbstätigen Mütter, gibt es eine kaum noch überschaubare Literatur. Der Anspruch der Mutter auf berufliche Selbstverwirklichung wird hier unterstützt. Aber gemäß der oben ausgesprochenen Selbstbeschränkung soll das hier nicht thematisiert werden. Im übrigen liegen inzwischen von WINGEN (1979, S. 233–237) sehr differenzierte familienpolitische Vorschläge zur Lösung der Rollenkonflikte der erwerbstätigen Frau vor; einige dieser Vorschläge versuchen die Rechte des Kindes und die Rechte der Mütter/Väter in ein ausgewogenes Verhältnis zu bringen. Für unseren Zusammenhang gilt es, zunächst einige empirische Daten festzuhalten: Die Erwerbstätigkeit der Mütter hat in den letzten 20 Jahren in der Bundesrepublik stark zugenommen; allein im Zeitraum 1970 bis 1975 ist die Erwerbstätigkeitsquote der Mütter mit Kindern unter 15 Jahren von 35 auf 40% gestiegen. Während die Erwerbstätigkeit bei alleinstehenden Müttern kontinuierlich abgenommen hat (gleichwohl lag sie 1976 noch bei 60%), ist sie insbesondere bei Müttern mit Einzelkindern ständig angewachsen. Die Erwerbstätigkeit erfolgt zunehmend außer Haus (Rückgang des landwirtschaftlichen Sektors). 1974 gab es (außerhalb der Landwirtschaft) ca. 1,5 Mill. Kinder unter 15 Jahren, ca. 500 000 Kinder unter 6 Jahren und ca. 250 000 Kinder unter 3 Jahren, deren Mütter einer Erwerbstätigkeit mit wöchentlich 40 oder mehr Stunden nachgingen (vgl. *Dritter Familienbericht* 1979, S. 20–25, 187). Die ganztägige Berufstätigkeit beider Eltern (oder alleinerziehender Mütter und Väter) wird den Pädagogen immer erneut zu der Forderung bewegen, einige Zusammenhänge wissenschaftlich immer gründlicherer Klärung zuzuführen und die entsprechenden familienpolitischen Konsequenzen zu ziehen.

*Psychoanalytische* Beiträge zur Moralentwicklung behaupten einen engen Zusammenhang zwischen Norm- und Wertvermittlung und einer intakten, auf Sicherheit begründeten Beziehung zwischen einem Kind und festen Bezugspersonen (SUSSMUTH 1978, S. 236f.). *Verhaltensbiologische* und *psychologische* Beiträge über die Bedingungen selbständigen Lernens haben bereits eine sehr breite empirische Absicherung gefunden. Danach gibt es fünf biologisch begründete Strategien des Erfahrungserwerbs (Erkunden, Wißbegierde, Spielen, Nachahmen und schöpferisches Erfinden), die sich ihrerseits alle nur in „entspanntem Feld“ entfalten. Diese für den Aufbau kognitiver Strukturen und das Sammeln von Erfahrungen grundlegenden Aktivitäten sind extrem anfällig gegen Angst. Mit anderen Worten, die Tendenzen zum Erkunden, Spielen usw. sind leicht unterdrückbar. Besonders stark werden sie unterdrückt durch Betreuungs- und Bindungsmängel. Für den Aufbau des Bindungsprozesses zu einer bleibenden Hauptbezugsperson hat sich die Zeit zwischen dem 2./3. und dem 24. Lebensmonat erwiesen (HASSENSTEIN 1979, S. 52–57). Ein schon älterer pädagogischer Beitrag liefert in dem hier zu bedenkenden Zusammenhang eine Reihe von bleibenden Fragen: RANG (1967) fragte nach der anthropologischen und sozialen Dimension des Eltern-Kind-Verhältnisses. Er leitete seine sozial-phänomenologische Analyse mit einer Behauptung ein, die inzwischen vielfältig empirisch abgesichert ist, mit dem Hinweis nämlich, daß die Bereitschaft von Müttern und Vätern zu verantwortlicher Pflege, Fürsorge und Erziehung keineswegs von selbst vorhanden, daß sie kein Instinkt sei (vgl. HASSENSTEIN 1975, S. 89f.; SCHMALOHR 1975, S. 200f., 225). „Sind wir die Liebenden und das Kind das Geliebte“, entfaltet RANG diesen Gedanken weiter, „so entspringt diese Liebesbeziehung gerade nicht so sehr unserer Liebesbereitschaft und -fähigkeit als des Kindes Liebesbedürftigkeit und seinem Offensein für unsere Liebe“. Die kindliche Liebesbedürftigkeit ist ein „sozialer Kontaktruf“, wie es in moderner verhaltensbiologischer Ausdrucksweise heißt. Sie liefert dem Erwachsenen ein konkretes Anwendungsfeld zur „Läuterung“ seiner Egoismen. Das scheinbar eigensüchtige Kind kann somit die real existierende Eigensucht des Erwachsenen läutern; die Eigensucht des Kindes hat eine soziale Funktion (S. 151). Sicherheit und

Urvertrauen auf seiten des Kindes und Fürsorge auf seiten der Eltern sind keine Naturkonstanten. Sie entwickeln sich in Wechselbeziehung miteinander. Die Unselbständigkeit und Liebesbedürftigkeit des Kindes sind notwendige Voraussetzungen zum Aufbau der elterlichen Fürsorgebereitschaft. Und die Entstehung der kindlichen Sicherheit ist von der elterlichen Fürsorge abhängig. Auch und gerade vor diesem Hintergrund wird das zeitliche Beieinander von Mutter/Vater (selbstverständlich in einem weiteren Verständnis von bleibender Hauptbezugsperson) und Kind so wichtig. Auf diesem Hintergrund erweist sich die andere in den letzten Jahren sehr weit verbreitete Polarisierung von Qualität gegenüber Quantität der Zuwendung als höchst problematisch.

An diesen zwei Problemzusammenhängen aus dem *Dritten Familienbericht* sollte aufgezeigt werden, wie sich mit Hilfe pädagogisch-anthropologischer Kategorien neue Fragestellungen gewinnen lassen. Ein wichtiges Ziel wäre erreicht, wenn deutlich geworden wäre, daß solche Fragestellungen nicht einfach nur ein (u. U. verzichtbares) *Additum* zu empirisch-sozialwissenschaftlichen Erklärungsmodellen sind. Kontinuierliche Aufgabe der Pädagogik müßte es sein, die den familienpolitischen Alternativlösungen zugrunde liegende Anthropologie explizit zu machen. Die Pädagogik hat im Zuge ihrer „soziologischen“ und „technologischen Wendung“ die zuvor benannte Aufgabe mit Blick auf eine wissenschaftliche Familienpolitik-Beratung bislang kaum wahrgenommen.

### *Literatur*

- ABRAHAMS, F. F./SOMMERKORN, I.: Arbeitswelt, Familienstruktur und Sozialisation. In: HURRELMANN 1976, S. 70–89.
- BAUER, I. M.: Die Familie als Adressat pädagogischer Bemühungen. In: Vjschr. f. wiss. Päd. 54 (1978), S. 197–213.
- BEICHT, W., et al.: Familiäre Kommunikationsstrukturen. Zwischenbericht einer Untersuchung. In: HURRELMANN 1976, S. 104–126.
- BRONFENBRENNER, U.: Wie wirksam ist kompensatorische Erziehung? Stuttgart 1974.
- BRUNER, J. S.: Wie das Kind lernt, sich sprachlich zu verständigen. In: Z.f.Päd. 23 (1977), S. 829–846.
- CLOER, E.: Bildungspolitik im Zeichen des Geburtenrückgangs. In: Vjschr. f. wiss. Päd. 54 (1978), S. 280–302.
- CLOER, E.: Zum Grundwert Mündigkeit. In: LEDER, G. (Hrsg.): Zur Sache: Grundwerte. Hildesheim/New York 1979, S. 69–94. (a)
- CLOER, E. (Hrsg.): Familienerziehung. Bad Heilbrunn 1979. (b)
- Dritter Familienbericht*: Die Lage der Familien in der Bundesrepublik Deutschland. Bericht der Sachverständigenkommission der Bundesregierung. Bonn 1979.
- FROESE, L.: Von welchen Prämissen aus entwirft sich Bildungspolitik? Zur Theorie und Praxis der Politikberatung. In: DERBOLAV, J. (Hrsg.): Grundlagen und Probleme der Bildungspolitik. München 1977, S. 250–261.
- GROSSMANN, K.: Frühe Einflüsse auf die soziale und intellektuelle Entwicklung des Kleinkindes. In: Z.f.Päd. 23 (1977), S. 847–880.
- HASSENSTEIN, B.: Bedingungen für die Sozialisation des Kindes in der Sicht der Verhaltensbiologie. In: NEIDHARDT 1975a, S. 76–113.
- HASSENSTEIN, B.: Tagesmutterkinder in Gefahr. In: CLOER 1979b, S. 51–67.
- HEINZ, W. R.: Gesellschaftsstruktur, familiäre Sozialisation und gesellschaftliches Bewußtsein. In: HURRELMANN 1976, S. 90–103.
- HURRELMANN, K. (Hrsg.): Sozialisation und Lebenslauf. Reinbek 1976.
- LASSAHN, R.: Grundriß einer Allgemeinen Pädagogik. Heidelberg 1977.
- LEHR, U.: Die Bedeutung der Familie im Sozialisationsprozeß. Bonn 1973.
- LÜSCHER, K./FISCH, R.: Das Sozialisationswissen junger Eltern. Konstanz 1977.
- MOLLENHAUER, K.: Theorien zum Erziehungsprozeß. München 1972.
- MOLLENHAUER, K., et al.: Die Familienerziehung. München 1975.

- MOLLENHAUER, K.: Aspekte einer strukturellen Interaktionsanalyse. Methodologische Hypothesen zur gesellschaftlichen Formierung von Bildungsverläufen. In: RÖHRS, H. (Hrsg.): Die Erziehungswissenschaft und die Pluralität ihrer Konzepte. Wiesbaden 1979, S. 241–252.
- MÜLLER, S. F./TENORTH, H.-E.: Erkenntnisfortschritt und Wissenschaftspraxis in der Erziehungswissenschaft. Zum Prozeß der Theorie des Bildungssystems seit der „realistischen Wendung“. In: Z.f.Päd 25 (1979), S. 853–881.
- NEIDHARDT, F. (Hrsg.): Frühkindliche Sozialisation. Stuttgart 1975. (a)
- NEIDHARDT, F.: Sozialisationsforschung und Politikberatung. In: NEIDHARDT 1975 a, S. 1–6. (b)
- NEIDHARDT, F.: Systemtheoretische Analysen zur Sozialisationsfähigkeit der Familie. In: NEIDHARDT 1975 a, S. 161–187. (c)
- RANG, M.: Erwachsener und Kind. In: BECKER, H. H. (Hrsg.): Anthropologie und Pädagogik. Bad Heilbrunn 1967, S. 139–152.
- ROTH, H.: Notwendiges Vorwort zur zweiten Auflage. In: ROTH, H.: Pädagogische Anthropologie. Band I. Hannover 1968.
- ROTH, H.: Einleitung und Überblick. In: ROTH, H. (Hrsg.): Begabung und Lernen. Stuttgart 1969, S. 17–68.
- RUHLOFF, J.: Das ungelöste Normproblem der Pädagogik. Heidelberg 1980.
- SCHMALOHR, E.: „Mutter“-Entbehrung in der Frühsozialisation. In: NEIDHARDT 1975 a, S. 188–229.
- SCHNEEWIND, K./LUKESCH, H. (Hrsg.): Familiäre Sozialisation. Stuttgart 1978.
- SCHULZE, TH.: „Der Sinn des Lebens liegt im Leben selbst ...“. Ein neugieriger Rückblick auf die geisteswissenschaftliche Pädagogik zum 100. Geburtstag von HERMAN NOHL. In: Neue Sammlung 19 (1978), S. 542–564.
- STEIN, G.: Immer Ärger mit den Schulbüchern. Ein Beitrag zum Verhältnis zwischen Pädagogik und Politik. Stuttgart 1979.
- SÜSSMUTH, R.: Familiäre Kompetenz – Eine vernachlässigte Dimension der Familienerziehung. In: Vjschr. f. wiss. Päd. 54 (1978), S. 220–244.
- WALTER, H./OERTER, R. (Hrsg.): Ökologie und Entwicklung. Mensch-Umwelt-Modelle in entwicklungspsychologischer Sicht. Donauwörth 1979.
- WINGEN, M.: Wirtschaftliche Bedingungen und Leistungen und Leistungsbehinderungen der Familien. In: PROSS, H.: (Hrsg.): Familie wohin? Reinbek 1979.
- ZINNECKER, J.: Straßensozialisation. Versuch, einen unterschätzten Lernort zu thematisieren. In: Z.f.Päd. 25 (1979), S. 727–746.
- Zweiter Familienbericht: Familie und Sozialisation – Leistungen und Leistungsgrenzen der Familie hinsichtlich der Erziehungs- und Bildungsprozesse der jungen Generation.* Bonn 1975.



## II. Zur Theorie pädagogischer Praxis



## Pädagogik – Ethik – Politik

### *Normative Implikationen pädagogischer Interaktion*

Mit der Wende zur Alltagswelt und zum Alltagsbewußtsein in der Erziehungswissenschaft scheint vielfach die Hoffnung verbunden zu sein, man erreiche hier endlich den sicheren Boden einer fraglosen, durch die Intimität unmittelbaren Umgangs bestimmten, selbstverständlichen alltäglichen Wirklichkeit. Diese Wirklichkeit scheint weder durch wissenschaftliche Reflexion hintergehbär, noch drohen in ihr gewonnene Orientierungen durch von außen kommende politische Forderungen bestreitbar und überholbar zu sein. – Aber in diesem fraglosen Alltag können sich unheimliche Dinge abspielen.

H. E. RICHTER (1980, S. 69) hat sie auf folgende Weise charakterisiert: „Immer mehr Kinder und Jugendliche werden eigentümlich gleichgültig und apathisch. Wenn überhaupt, spielen sie gelangweilt im Familienleben, in Schule und Hochschule die formalen Rituale so eben mit. Aber es scheint so, als bedeute ihnen das alles kaum mehr etwas ... Da verwandeln sich zuvor völlig angepaßte, normale umgängliche Kinder scheinbar wie durch eine schleichende psychische Krankheit in fremde Wesen, in die sich die engsten Bezugspersonen nicht mehr recht einfühlen können. .. Es breitet sich ... schleichend eine neue Form von Verweigerung aus ... Es ist ein unheimlicher Vorgang, der auch von vielen sonst um einige kunstfertige Deutungen nie verlegenen Experten offensichtlich nicht recht begriffen wird.“ Die Diagnose, die nach RICHTER von den Alternativkulturen gestellt wird, lautet, „daß unser gesellschaftlicher Betrieb als nur mechanisch und sinnentleert erscheint, daß dieser Teil der Jugend gar nicht mehr *in* dieser Gesellschaft, sondern nur noch *fernab von ihr* in irgendwelchen abgeschirmten Alternativräumen die Chance für eine menschliche Verwirklichung sucht“ (S. 70). Und wie in der Familientherapie jede auffällige Schwierigkeit eines Kindes oder Jugendlichen als Ausdruck für einen gemeinsamen Konflikt der ganzen Familiengruppe verstanden werden kann, so interpretiert auch RICHTER den Konflikt, der sich symptomatisch in jener Aussteigerbewegung artikuliert, als einen inneren Konflikt der Gesamtgesellschaft.

Die Selbstverständlichkeiten, Typisierungen und Routinen der Alltagswelt können offensichtlich als so gespenstisch empfunden werden, daß die nachwachsende Generation sich weigert, sie in Sozialisations- und Erziehungsprozessen zu übernehmen; sie versucht vielmehr, sich ein anderes Bewußtsein und eine andere Realität zu schaffen, und stellt damit den Reproduktionsprozeß einer ganzen Gesellschaft in Frage. – Will man solche Phänomene der alltäglichen familialen, schulischen und außerschulischen Erziehungspraxis nicht verdrängen, sie vielmehr in der Wende zum Alltag auch theoretisch genauer in den Blick bekommen, dann muß geklärt werden, wie überhaupt eine Theorie pädagogischen Handelns anzusetzen und zu entwickeln ist, die ihnen gerecht wird. Man kann die „Alltagswende“ der Pädagogik auch als den Versuch verstehen, eine tragfähige Grundlagentheorie pädagogischen Handelns zu entwickeln. Ihr praktischer Kern wäre der Wille, soziale Phänomene überhaupt und damit Erziehungspraxis auf die Erfahrung von Individuen zu beziehen. Die Kombination von Elementen der Phänomenologie, des Symbolischen Interaktionismus, der Ethnomethodologie und einer durch die „Wende zur Pragmatik“ hindurchgegangenen Linguistik verspricht, sowohl die Kompetenz des pädagogisch Handelnden wie die Regelsysteme aufzudecken, die durch dieses Handeln im Heranwachsenden erst aufgebaut werden sollen, und dies so, daß dabei die spezifische Struktur pädagogisch-sozialisatorischer Interaktion zugänglich gemacht wird. Solche



Nähe zum pädagogischen Prozeß scheint auch von den Problemen einer auf die Gesellschaft als Totalität zielenden Reflexion zu entlasten, ohne daß die sozialwissenschaftliche Fundierung der pädagogischen Praxis aufgegeben würde.

Die Frage ist aber, ob die genannten theoretischen Ansätze erlauben, diese Theorie pädagogischen Handelns so zu entwickeln, daß sie nicht neuen Naivitäten verfällt, sondern das seit SCHLEIERMACHER unabweisbar scheinende Postulat erfüllt, Pädagogik müsse entwickelt werden in Bezug zur Ethik, also zur Frage, was in den von der nachwachsenden Generation am schärfsten erlittenen Widersprüchen einer geschichtlich-gesellschaftlichen Situation das anzustrebende Bessere sei, und in Bezug zur Politik, also zur Frage, wie das je Bessere, unter Bewahrung des Erreichten, auch durch Veränderung gesellschaftlicher Rahmenbedingungen gemeinsam zu verwirklichen sei (vgl. SCHLEIERMACHER 1959, S. 39–43, 63f.). Ob die Problemdimensionen der Konstellation Pädagogik – Ethik – Politik eingehalten werden, das müßte jedenfalls schon für den Ansatz einer pädagogischen Theorie überprüft werden. Dazu möchte ich in den folgenden vier Punkten wenigstens kurze Anmerkungen machen.

Um den Hintergrund zu klären, scheinen mir zunächst einige historische Erinnerungen zu dem Begriff des Alltagsbewußtseins und zum Begriff des falschen Bewußtseins nützlich zu sein (1). Wenn danach ein Gegebenes noch nicht einfach hingenommen werden muß, weil es gegeben ist, sondern vielmehr dazu zwingt, sich zu ihm in ein intersubjektiv reflektiertes Verhältnis zu setzen, stellt sich die Frage, wie der Begriff einer vernünftigen Praxis zu bestimmen ist, die aus intersubjektiv reflektierter Selbstbestimmung ihre Orientierung gewinnt (2). Mir scheint, daß sich die dabei auftauchenden Probleme noch einmal zuspitzen im Begriff eines pädagogischen Handelns, das die Kompetenzen für das Finden von Handlungsorientierungen erst vermitteln will (3). Ich möchte abschließend zeigen, daß ein solcher Begriff pädagogischer Praxis normative Implikationen auch für politische Praxis hat und daß ein kritischer Begriff von Erziehung auch eine pädagogische Gesellschaftskritik impliziert (4).

### *1. Lebenswelt – Alltagswelt – Alltagsbewußtsein – falsches Bewußtsein*

Die Einleitungssätze des ersten Bandes der „Strukturen der Lebenswelt“ von ALFRED SCHÜTZ, die THOMAS LUCKMANN zur Veröffentlichung gebracht hat, lauten: „Die Wissenschaften, die menschliches Handeln und Denken deuten und erklären sollen, müssen mit einer Beschreibung der Grundstrukturen der vorwissenschaftlichen, für den – in der natürlichen Einstellung verharrenden – Menschen selbstverständlichen Wirklichkeit beginnen. Diese Wirklichkeit ist die alltägliche Lebenswelt“ (SCHÜTZ/LUCKMANN 1979, S. 25). So einleuchtend dies zunächst klingt, so viele Fragen stellen sich bei näherem Zusehen. Denn die „Beschreibung“ der „alltäglichen Lebenswelt“ besteht für SCHÜTZ in der Aufgabe, „die allgemeinen Prinzipien zu erforschen, nach denen der Mensch im Alltag seine Erfahrungen und insbesondere die der Sozialwelt ordnet“ (S. 68). Die Alltagswelt gilt also selbst als „Konstruktion“ (S. 50). Darin liegt ein Zug, der verschiedene Theorien der Alltagswelt verbindet. Die „alltägliche Lebenswelt“ gilt nicht einfach als unhintergebar.

Hier liegt sowohl eine Parallele wie eine Distanz zu HUSSERL, und vielleicht ist es nützlich, das zu erläutern. HUSSERL hatte sich in den Cartesianischen Meditationen dadurch von DESCARTES' Bewußtseinsphilosophie abgegrenzt, daß er von der unmittelbaren Selbstgewißheit des Bewußtseins auf die konstitutiven Leistungen der transzendentalen Subjektivität zurückging, die gerade auch die Phänomene der Lebenswelt in ihrer Genese erst erklärten. Das lebensweltliche Bewußtsein gilt als immer schon Erzeugtes. Freilich stellten sich in dieser Konzeption bald ungeheure Probleme, und die ganze Spätphilosophie HUSSERLS ist nichts als der Versuch, dieser Probleme Herr zu werden.

Ungeklärt blieb das Verhältnis des lebensweltlichen Ich zum transzendentalen Ich und seinen konstitutiven Leistungen. Ungeklärt blieb ferner, in welcher Weise die transzendente Subjektivität eigentlich als Intersubjektivität und wie diese als zeitlich und als geschichtlich gedacht werden könne (vgl. HUSSERL 1950, S. 41–183).

In der soziologischen Wendung der Phänomenologie wurde nun versucht, diese Probleme zu lösen, indem man die Leistungen der transzendentalen Subjektivität empirisch greifbar zu machen versuchte und sie als die Steuerungsleistungen von aus sozialer und biographischer Erfahrung sedimentierten Regelsystemen erklärte. In der Ethnomethodologie versuchte etwa GARFINKEL (1973), konkrete Handlungen wie sprachliche Äußerungen von einem zugrunde liegenden Regelsystem her zu erklären und dieses in seinen Katastrophenexperimenten aufzudecken. Und vor allem CICOUREL (1975) hat die Parallele dieser Vorgehensweise zu der Konzeption sprachlicher Erzeugungssysteme der mathematisch arbeitenden Linguistik betont. Die Fragerichtung scheint dabei jedoch schon immer bestimmten Einschränkungen zu unterliegen. SCHÜTZ betont ausdrücklich: „Die Tatsache, daß unter bestimmten Umständen mein Wissensvorrat als solcher mitsamt den Sedimentierungsprozessen, durch welche Typisierungen überhaupt gebildet werden, fraglich werden kann, also die Tatsache einer radikalen ‚Krise‘, brauchen wir hier nicht zu erörtern“ (SCHÜTZ/LUCKMANN 1979, S. 33 f.). Das heißt, die Erfahrung, daß sich ein alltagsweltliches Bewußtsein als inadäquat, als „falsch“ erweisen könnte, wird nicht in aller Schärfe thematisiert.

Gerade diese Frage nach „wahrem“ oder „falschem“ Bewußtsein ist aber das grundlegende Problem einer Theorie des Alltagsbewußtseins spätestens seit HEGELS dialektischer, sich an Widersprüchen abarbeitender Analyse der Erfahrung von Bewußtsein überhaupt. Diese Frage konzentriert sich in dem Verdacht von NIETZSCHE, MARX und FREUD, Bewußtsein als solches könne Lüge sein und der evolutionär, gesellschaftlich oder biographisch entstandene Erzeugungsmechanismus von Bewußtsein könne es über seinen wahren Sinn täuschen (vgl. RICOEUR 1969, S. 45 ff.: Die Interpretation als Übung des Zweifels). Der Zweifel am Bewußtsein befreit aber nicht von Verantwortung für falsches Bewußtsein, vielmehr verschärft er sie.

Man kann NIETZSCHE auch so verstehen, daß er nicht mehr nach der Verantwortung vor einzelnen moralischen Vorschriften fragt, sondern nach der „Genealogie der Moral“ selbst, also danach – man denke an den visionären Anfang des Textes „Über Wahrheit und Lüge im außermoralischen Sinn“ (1966, S. 309 ff.) –, wie die Wesen dieser Gattung auf ihrem Stern zur Sicherung des Überlebens Regeln erfinden, um sich gegen die Bedrohungen durch ihre innere und durch die äußere Natur zu schützen. Dem Menschen der Zukunft wird nach NIETZSCHE eine bis in die animalischen Wurzeln menschlicher Existenz reichende Sensibilität abverlangt und die Verantwortung dafür, das Zusammenleben dieser leidenden, zerbrechlichen Wesen kreativ zu organisieren. Dann ist dem Menschen in einer Intensivierung der Wahrnehmung von Wirklichkeit auch die Verantwortung für die evolutionäre Genese von Handlungsorientierungen aufgetragen.

Man kann MARX auch so verstehen, daß er die Geschichte der menschlichen Gattung von der lebenssichernden Auseinandersetzung mit der Natur in gemeinsamer produktiver Arbeit her begreift und die Entstehung von Regeln des Zusammenlebens aus dem Zwang zum arbeitsteiligen Zusammenwirken erklärt. Mag in diesem Ansatz auch in fataler Weise herstellende Arbeit und Praxis als Veränderung von Subjekten einander so angenähert sein, daß die Überwindung von Entfremdung eine von den Kategorien her kaum mehr eindeutig angebbare Aufgabe ist, so bleibt doch die Forderung, Verantwortung fundamentaler anzusetzen, nämlich als Verantwortung für die gesellschaftliche Genese von Regeln des Umgangs von Menschen mit Menschen und als Verantwortung für eine Praxis, die in der Dimension dieser genetischen Mechanismen ansetzt.

Und ich meine, man könne auch FREUD so verstehen, daß er mit der Analyse des Ich, das sich zwischen den eigenen unbewußten Bedürfnissen und den internalisierten Geboten der Umwelt mühsam

behauptet und sich erst im bewußten Einholen seiner Entstehungsgeschichte selbst gewinnen kann, nach der individuellen, biographischen Genese von Handlungsmustern fragt. Im Grunde dehnt FREUD damit die menschliche Verantwortung auf die Entstehung des eigenen Bewußtseins und – in Erziehungs- und Sozialisationsprozessen – auf die Entstehung des Bewußtseins anderer aus.

So gesehen, geht es in diesen drei paradigmatisch genannten Fällen in der Tat um eine ungeheure Ausdehnung und Verschärfung der menschlichen Verantwortung. Diese Verantwortung gilt nicht einfach vor bestehenden Regeln und Routinen, sondern sie gilt elementarer für die Konstitution dieser Regeln und für die Bildung einer kommunikativen Welt, in der Handlungsorientierungen gefunden werden können, die menschliches Leben nicht zerstören, sondern ermöglichen (vgl. H. PEUKERT 1977, S. 46f.).

## *2. Intersubjektiv reflektierte Selbstbestimmung und vernünftige Praxis*

Ich meine, daß das am Anfang genannte Phänomen der Sozialisationsverweigerung, wie man es nennen könnte, etwas mit dieser radikaleren Verantwortung für die Konstitution unserer Welt zu tun hat. Eine solche Verweigerung, die einen impliziten Protest darstellt, könnte zunächst als etwas Außergewöhnliches erscheinen. Denn sie hat gleichsam den Charakter eines „Systemprotests“ (HÖFFE 1979, S. 282), in dem nicht nur diese oder jene Verhaltensweise und Überzeugung kritisiert werden, sondern die Bezugskriterien selbst, die die Handlungsorientierungen leiten. Es geht um „die Weigerung, ein Gegebenes als bloße Gegebenheit hinzunehmen“ (ebd., S. 283). Aber darin liegt ein elementarer ethischer Impuls. „Unabhängig davon, ob sich im Einzelfall das Urteil auch rechtfertigen läßt; vor der konkreten Entscheidung über seine tatsächliche oder angemäße Legitimität läßt sich schon sagen, daß damit das Gegebene als ein faktisch Gegebenes aufgelöst und in Relation zu einem Moment des Aufgegebenen, des Gesollten gesetzt wird“ (S. 283).

Damit aber setzt sich der Heranwachsende, in aller tastenden, verunsicherten Entschlossenheit, selbst in ein Verhältnis zum faktisch Gegebenen, ja zu den Mechanismen seiner alltäglichen Konstitution. Mir scheint, daß in manchen Tendenzen der gegenwärtigen pädagogischen Diskussion diese Fähigkeit, sich selbst in das Verhältnis eines praktisch Urteilenden zu „Vorgegebenheiten“ (vgl. *Mut zur Erziehung* 1978, These 4, S. 163f.; vgl. dazu auch BENNER et al. 1978) zu setzen, diskriminiert wird, statt daß sie in der großen Tradition der praktischen Philosophie als das Ziel eines jeden auf autonome Handlungsfähigkeit gerichteten Bildungsprozesses anerkannt würde.

Wie kann eine pädagogische Theorie des Alltagswissens und Alltagshandelns aussehen, die diese Grundstruktur berücksichtigt? Es scheint zweifelhaft, ob dafür die bestehenden Ansätze einer phänomenologischen und ethnomethodologischen Soziologie ausreichen, schon deshalb, weil sie sich von vornherein nicht als praktische Theorien verstehen, was aber wiederum für die Erziehungswissenschaft unausweichlich erscheint. Das Defizit dieser Ansätze und die gemeinte Grundstruktur kann vielleicht durch zwei historische Erinnerungen erläutert werden.

Die oben angedeuteten Aporien von HUSSERLS Konzeption transzendentaler Subjektivität und Intersubjektivität brachten HEIDEGGER in „Sein und Zeit“ unter Rückgriff auf Überlegungen KIERKEGAARDS zu einem Neuansatz, der mindestens ein Strukturelement klarzumachen scheint. Er begreift menschliche Existenz als faktisches, immer schon von Mitsein bestimmtes In-der-Welt-Sein, das sich zu diesem In-der-Welt-Sein und seinen sozial bedingten Strukturen unausweichlich in ein Verhältnis zu setzen hat. Das In-der-Welt-Sein ist also eine Handlungssituation. Dabei bestehen grundsätzlich zwei Möglichkeiten. Ich kann mich „in dem, was ich jeweils tue und beabsichtige und

wie ich mich verstehe, davon bestimmen lassen, was *man* für gut hält, ich bestimme es nicht selbst“ (TUGENDHAT 1979, S. 231), weiche also der Wahl aus. Ich kann mich aber auch prinzipiell fragen, als wer ich mich in dieser Situation verstehen und als wer ich weiter existieren möchte bzw., im Grenzfall, ob ich überhaupt weiter existieren möchte, und ich kann die Wahl, auf eine bestimmte Weise zu existieren, bewußt selbst wählen. Damit ist dem Begriff der Selbstbestimmung ein strukturell klarer Sinn gegeben. Menschliche Existenz, Subjektsein, „Ich“ sagen zu können, bedeutet die Möglichkeit, sich zur eigenen Existenz als alltäglichem In-der-Welt-Sein in ein Verhältnis zu setzen und dieses In-ein-Verhältnis-Setzen nicht von anderen bestimmen zu lassen, sondern es selbst zu wählen. Das begründet die Möglichkeit, vor sich selbst und vor anderen für diese Wahl verantwortlich einzustehen.

Die HEIDEGGERSche Konzeption von Selbstbestimmung hat freilich scharfe Grenzen, sofern in ihr gerade die Rechenschaft über Selbstbestimmung, also ihre vernünftige Begründung, nicht vorgesehen ist. Sofern unter Vernunft traditionell das Vermögen zur Begründung verstanden wird, muß man zugestehen, daß HEIDEGGER bei seiner Konzeption von Selbstbestimmung den Vernunftbegriff fallen läßt (darauf hat vor allem wieder TUGENDHAT [1979, S. 241] aufmerksam gemacht), was bekanntlich politisch nicht folgenlos war<sup>1</sup>.

Vielleicht ist es nützlich, dieses Defizit und eine mögliche Lösungsrichtung mit einem Hinweis auf GEORGE HERBERT MEAD deutlich zu machen, der in Sozialpsychologie und Soziologie immer noch vorwiegend als der Theoretiker einer fast mechanischen Balance zwischen gesellschaftlichen Erwartungen und gesellschaftlich zugestandener eigener Stellungnahme interpretiert wird (vgl. dazu kritisch JOAS 1978; insgesamt JOAS 1980). MEAD treibt jedoch die Analyse voran bis zu der Möglichkeit, daß ein Mensch sich gegen Konventionen entscheidet und eine neue Sicht des Menschseins gegen die anderen zu behaupten und durchzusetzen versucht. Die Alternative im Streit zwischen gesellschaftlichen Erwartungen und Reaktionen des Ich ist dann die zwischen Anpassung und Auskämpfen (*adjusting one's self or fighting it out*), zwischen Hingabe (*devotion*) und Selbstbehauptung (*self-assertion*) (zur Terminologie vgl. TUGENDHAT 1979, S. 279). Dabei deckt sich MEADs Begriff der Selbstbehauptung weitgehend mit HEIDEGGERS Begriff der Selbstbestimmung. Die Frage ist jedoch, wie ein solcher Akt der Selbstbehauptung, der zugleich einen Akt innovatorischen Handelns in einer gesellschaftlichen Situation darstellt, zu begründen ist. „Ein Mensch kann einen Punkt erreichen, an dem er gegen die ganze Welt um ihn angehen muß ... Aber um das tun zu können, muß er mit der Stimme der Vernunft zu sich reden. Er muß die Stimme der Vergangenheit und der Zukunft umgreifen. Das ist der einzige Weg, wie das Selbst eine Stimme gewinnen kann, die mehr ist als die Stimme der Gemeinschaft.“ Zugleich ist dies der einzige Weg, wie jemand „die Einstellung der Gemeinschaft ändern kann“ (MEAD 1973, S. 210f.; zur Übersetzung vgl. TUGENDHAT 1979, S. 281). Für MEAD ist der Appell an die Vernunft in praktischen Dingen der Appell an einen Konsens, der sich ergeben müßte, wenn es zu einem „universalen Diskurs“, zu einem Diskurs aller vernünftigen Wesen über die Schranken der Generationen hinweg, unter Einschluß der zukünftigen Generationen, käme (vgl. MEAD 1973, S. 328ff.). Die Möglichkeit, die anderen in einem intergenerationellen Diskurs letztlich zu überzeugen, bleibt das Kriterium für die Richtigkeit eigener Entscheidungen.

An dieser Konzeption scheinen mir zwei Punkte bedeutsam. Zunächst dürfte deutlich sein, daß mindestens an dieser Stelle MEADs pragmatische Interaktionstheorie nichts mit einer konformistischen Determination des einzelnen durch fremde Erwartungen zu tun hat. Der Akt der Selbstbestimmung ist vielmehr – konsequent interpretiert – in seiner Begründbarkeit an die freie Selbstbestimmung anderer gebunden. Es ist deutlich, daß hier die Parallele zu vielen gegenwärtigen Konzeptionen praktischer Vernunft liegt (zur normativen Grundstruktur einer Handlungstheorie vgl. H. PEUKERT 1978, bes. S. 274–300). Zum anderen, und dies ist viel weniger rezipiert worden, hängt die reale Möglichkeit der intergenerationellen Konsensfindung auf einem neuen Niveau von kreativen, innovatorischen Handlungen ab, durch die sowohl das Selbst des Handelnden transformiert wie gesellschaftliche Veränderungen eingeleitet werden (vgl. MEAD 1973, S. 220f., 258ff., vgl. dazu H. PEUKERT 1977, S. 61; 1978, S. 296f.: „Innovatorische Sprachhandlungen und die Logik von Diskursen“). Selbstbestimmung ist zu vollziehen als Aufforderung zu Selbstbestimmung. Mit einem solchen Begriff intersubjektiv reflektierter Selbstbestimmung scheint die Grundstruktur vernünftiger Praxis überhaupt erreicht zu sein.

1 In der Anfälligkeit für politischen Dezisionismus lassen sich Parallelen zwischen HEIDEGGER und CARL SCHMITT, dem wohl immer noch einflußreichsten deutschen Staatstheoretiker, zeigen; vgl. KROCKOW 1958.

### 3. Struktur und normative Implikationen pädagogischer Interaktion

Mir scheint, daß diese Grundstruktur besondere Relevanz erhält, wenn es um pädagogisches Handeln geht, also um eine Interaktion, in der die grundlegenden Kompetenzen für Handeln überhaupt erst erworben werden sollen, in der Subjekte sich gleichsam in ihrem Subjektsein selbst erlernen müssen.

Wir haben uns angewöhnt, zwei verschiedene Weisen des Lernens zu unterscheiden. Die eine Art wäre ein eher kumulatives Lernen, d.h. im Rahmen eines gegebenen Grundgerüsts von Orientierungen und Verhaltensweisen lernen wir immer mehr Einzelheiten, die aber diese Grundorientierungen und die Weisen unseres Verhaltens und unseres Selbstverständnisses bestätigen. Daneben gibt es aber Erfahrungen, die, wenn wir sie wirklich zulassen, unsere bisherigen Weisen des Umgangs mit Wirklichkeit und unser Selbstverständnis sprengen, die unsere Verarbeitungskapazität überschreiten. Wollen wir solche Erfahrungen wirklich aufnehmen, so verlangt dies eine Transformation der grundlegenden Strukturen unseres Verhaltens und unseres Selbstverhältnisses. Solche Transformationen sind dadurch gekennzeichnet, daß wir in ihnen nicht auf schon Bekanntes zurückgreifen können, vielmehr müssen wir die neuen Orientierungen und uns selbst erst finden, ja erfinden. Im Wahrnehmen solcher neuen Erfahrungen müssen wir uns erst selbst erlernen. Sie zwingen zur Selbstfindung und zum Aufbau von Handlungskompetenz auf einem neuen Niveau. Selbstfindung auf einem neuen Niveau aus Erfahrung von Negativität könnte man mit Recht nach klassischem Sprachgebrauch als dialektischen Lernprozeß bezeichnen.

In einem weitesten Sinne könnte man die Stufentheorien der Entwicklung, die seit PIAGET in die Entwicklungspsychologie eingedrungen sind und Theorien kumulativer Lernprozesse weitgehend verdrängt haben, so verstehen. Sie beherrschen inzwischen auch die Versuche, das Lernen nicht nur im kognitiven, sondern auch im interaktiven und motivationalen Bereich zu erklären. Wenn man sie nicht objektivistisch mißdeutet, dann weisen diese Theorien in ihrem Kern – und freilich gerade auch in den nicht voll ausgearbeiteten Partien – auf Prozesse dialogisch-dialektischen Lernens, in denen nicht nur linear zu Wissendes akkumuliert, sondern die Struktur des Wissens verändert und falsches Bewußtsein durchbrochen wird, und zwar prinzipiell sowohl auf der Seite der Lehrenden wie auf der Seite der Lernenden. Von solchen Vorgängen wird das Bewußtsein nicht akzidentiell, sondern substantiell betroffen. Es geht um Bewußtseinsbildung im radikalen Sinn des Wortes: Das Bewußtsein selbst entsteht darin neu und muß sich neu kommunikativ materialisieren. Dies hat offensichtlich pädagogische Interaktion primär zu ermöglichen. Für eine Theorie pädagogischen Handelns ergeben sich dann einige vorrangige Aufgaben:

(1) Zunächst stellen sich insgesamt die Probleme eines neuzeitlichen Praxisbegriffs. Es geht um ein intersubjektives Handeln, dem weder die Struktur des Subjekts noch die Struktur der Gesellschaft fraglos und stabil vorgegeben sind, sondern dem sie in einer zwar geschichtlich ableitbaren, aber nicht determinierten krisenhaften Instabilität zur Entscheidung aufgegeben sind. Der Rückgriff auf angeblich unausweichliche Kontingenzen hilft nicht weiter, weil gerade das Verhältnis, in das man sich zu Kontingenzen setzt, darüber entscheidet, als wer man als einzelner und als welche eine Gesellschaft weiter existieren will. Diese Notwendigkeit, Handlungsorientierungen in Interaktion sowohl für Subjekte wie für eine Gesellschaft zu erarbeiten und zu begründen, ist aber das Thema von Ethik. Ethik ist dann allerdings nicht einfach die Lehre von Normen, sondern die Lehre von einer

in krisenhaften Handlungssituationen zu findenden und zu rechtfertigenden Orientierung von Praxis. Sie ist Theorie einer Veränderungspraxis, für die aus Interaktion Orientierungen sowohl für gesellschaftliche Rahmenbedingungen wie für das Handeln von Subjekten zu gewinnen sind. Ein solcher Praxis- und Ethikbegriff enthält insofern ein *reflexiv-normatives Element*, als er verlangt, die Möglichkeit, gemeinsame Handlungsorientierungen zu erarbeiten, zu schützen oder überhaupt erst zu schaffen. Dies wäre der Kern sowohl politischer wie pädagogischer Normativität und der Kern einer Verantwortungsethik. „*Intergenerationelle Reziprozität*“ (U. PEUKERT 1979, S. 185) als normatives Grundprinzip einer pädagogischen Interaktion, die auf die Autonomie des Heranwachsenden schon immer vorgreift und sie gerade zu ermöglichen versucht, würde den Kern einer pädagogischen Ethik formulieren.

(2) Dann muß aber die spezifische Struktur der pädagogischen Handlungen aufgeklärt werden. Die Probleme, die sich dabei stellen, lassen sich negativ an den Konzeptionen struktureller Lern- und Entwicklungstheorien erläutern. Der Begriff eines Regelsystems als generativer Tiefenstruktur wirft nicht nur die Frage auf, wie ein solches Regelsystem erworben, sondern wie und durch welche Art von Handlungen es verändert werden kann: Wie sehen interaktive Handlungen aus, die nicht einfach nach Regeln verlaufen, sondern im Handelnden oder seinem Adressaten selbst Regelsysteme verändern? Weder eine Theorie der Genese dialektischer Operationen noch eine Theorie regeltransformierender innovatorischer interaktiver Handlungen scheinen vollständig ausgearbeitet zu sein. Erst dann aber würden wir über ein Kernstück einer Theorie pädagogischen Handelns verfügen.

(3) Aus einem solchen Ansatz würde sich ergeben, daß die Organisation von Lehr-Lernprozessen primär die Aufgabe hätte, solche substantiellen Lernschritte zu ermöglichen und dafür die Bedingungen und die Spielräume zu schaffen. Das Dilemma der Planung besteht freilich darin, daß das, was hier ermöglicht werden soll, gar nicht eigentlich geplant werden kann, weil solche Prozesse sich *per definitionem* einem Prozeß technischer Planung entziehen, insofern es um eine tiefere Art von Produktivität geht. Das ist die Aporie jeder Lehr-Lernplanung, jeder Bildungsplanung, jeder Bildungspolitik. Diese Aporie ist aber nicht zu verdrängen, sondern in die Konsequenz umzusetzen, daß bei aller curricularen und bildungspolitischen Festlegung von fixen Orientierungspunkten diesem nicht unmittelbar operationalisierbaren Ziel der Vorrang eingeräumt werden muß. Erst dann erweist sich Lehr- und Lernplanung als rational (vgl. KRINGS 1972, S. 65–81). Dann bestünde auch die Chance, die in Sackgassen endenden Verweigerungsstrategien eines Teils der nachwachsenden Generation wieder an vernünftige Willensbildungsprozesse zurückzubinden.

#### 4. Pädagogik – Ethik – Politik

Unsere bisherigen Überlegungen könnten noch einmal grundsätzlich in Frage gestellt werden, wenn man sie mit einer Strukturanalyse von Gesellschaften und ihrer möglichen Pathologien konfrontiert. Man könnte einer Wende zur alltäglichen Lebenswelt, auch wenn man sie als Wende zum Primat gemeinsamer vernünftiger, also auch kreativer und transformatorischer Bewußtseins- und Willensbildungsprozesse versteht, den Vorwurf machen, sie sei naiv. Sie übersehe, daß jede Gesellschaft und jedes soziale System sich reproduziere durch normengeleitetes, unmittelbar sinnbezogenes Handeln ihrer Mitglie-

der auf der einen Seite, aber ebenso durch das Wirken objektiver funktionaler Zusammenhänge auf der anderen Seite (vgl. OFFE 1979, S. 313). Die gesamte sozialwissenschaftliche Tradition ist geprägt von der grundlegenden Einsicht, daß von Mitgliedern einer Gesellschaft sowohl Sozialintegration wie Systemintegration verlangt wird; dies zeigt sich in beherrschenden Begriffspaaren wie: soziales Handeln und gesellschaftliche Struktur, subjektiv befolgte Regeln und subjektlos sich durchsetzende Regelmäßigkeiten, motivbildende Gründe und wirkende Ursachen, zu denen eben auch die Unterscheidung von alltagsweltlichem Handeln und Funktionieren nach den Imperativen eines Systems gehören würde. Die ausschließliche Bevorzugung einer Seite in der Alltagswende der Pädagogik müßte dann als regressive Lösung eines nicht prinzipiell aufhebbar Konflikt verstanden werden, und der Rückzug auf die Intimität des pädagogischen Bezugs könnte nur erneut die Aporien der geisteswissenschaftlichen Pädagogik hervorbringen. Demgegenüber besteht offensichtlich gerade die „Grundfrage zeitgenössischer Politik“ darin, „Prinzipien der Humanität ... mit den Funktionsanforderungen hochkomplexer Industriegesellschaften ... zu vermitteln“ (HÖFFE 1979, S. 419).

Diese Vermittlung gelingt jedoch nur schwer, wenn die Diskrepanzen zwischen den unmittelbar eingesehenen Prinzipien des eigenen Handelns und den Anforderungen eines sozialen Systems zu groß werden. Die von Theoretikern aller politischen Richtungen diagnostizierten Symptome von „Unregierbarkeit“ in den Industriestaaten könnten hier ihre Wurzel haben: „Soziale Systeme sind ‚unregierbar‘, wenn sie durch die Regeln, die ihre Mitglieder *befolgen*, die Funktionsgesetze verletzen, denen sie unterliegen, oder wenn sie nicht so *handeln*, daß sie zugleich *funktionieren*“ (OFFE 1979, S. 313). Auch wir sind in unseren Überlegungen von Phänomenen der „Sozialisationsverweigerung“ im pädagogischen Bereich ausgegangen, die Anzeichen dafür zu sein scheinen, daß Heranwachsende in den Anforderungen der Gesellschaft ihre eigenen Sinnentwürfe nicht mehr unterbringen oder beides nicht mehr miteinander vereinbaren können. Das könnte zugleich ein Anzeichen dafür sein, daß es der Bildungspolitik nicht gelungen ist, die von ihr geforderte Vermittlung zu leisten. Und tatsächlich sprechen die Erfahrungen der Pädagogen vor Ort dafür, daß sie, nachdem grundlegende Reformen abgeblockt worden sind, mit den zunehmenden Erscheinungen von Verhaltensstörungen, Schulangst, Drogensucht, Alkoholismus alleingelassen werden und daß die Rahmenbedingungen setzende Bildungspolitik offensichtlich meint, anderen Prioritäten folgen zu müssen.

Unter diesen Voraussetzungen ist die Hinwendung zum Alltag – und der darin enthaltene Protest gegen seine Auslaugung und Zerstörung (vgl. MENNE 1978) – nicht naiv, wenn sie sich selbst in einer politischen Dimension versteht. Pädagogik und Politik stehen an diesem Punkt offensichtlich in einer speziellen Interdependenz, die ihren gemeinsamen normativen Kern enthüllt. Das *politische Handlungsfeld* konstituiert sich dadurch, daß bestimmte Probleme überhaupt als zu entscheidende wahrgenommen und einem gemeinsamen Entscheidungsverfahren zugänglich gemacht werden, wobei die Orientierungen für die Entscheidungen bei signifikanten Vorgängen, die also folgenreich auch für den Alltag des einzelnen sind, gemeinsam erst gefunden werden müssen; die Orientierung allein an extrapolierten Systemzwängen ist dann eine Degeneration von Politik. Das *pädagogische Handlungsfeld* konstituiert sich dadurch, daß in der Interaktion von Subjekten gerade der Aufbau persönlicher Identität und sozialer Handlungsfähigkeit und damit der Erwerb einer Orientierung interaktiven Handelns ermöglicht werden soll, und zwar aus im Interaktionsprozeß selbst entstehenden Einsichten und konstitutiven Leistungen; die reine Manipulation des Heranwachsenden nach funktionalen Bedürfnissen ist eine

Degeneration pädagogischen Handelns. Wenn kommunikativen pädagogischen Prozessen der Bewußtseinsbildung und Zweckfindung der Vorrang zugesprochen wird, dann impliziert dies eine pädagogische Kritik der Gesellschaft und der institutionalisierten Politik. Für diese Kritik lassen sich zusätzliche Argumente anführen, und ich will zum Abschluß nur zwei nennen, ein eher technologisches und ein eher ethisch-politisches.

C. F. VON WEIZSÄCKER hat immer wieder klarzumachen versucht, daß soziale Systeme als unterdeterminiert gelten müssen, wenn das Bestimmen der Zwecke ihres Funktionierens nicht ebenso gewichtig ist wie das Sichern des Funktionierens, wenn es also nicht an institutionell abgesicherte Prozesse freier Willensbildung gekoppelt ist. „Eine Kultur kann nicht stabil sein, deren Mittel um eine Größenordnung besser durchgebildet sind als das Bewußtsein ihrer Zwecke. Es ist notwendig, aber nicht hinreichend, dieses Bewußtsein der Zwecke in individueller Ethik zu verankern. Es ist notwendig, politische Institutionen entstehen zu lassen, welche dieser Ethik vernünftiger Ausbildung und Verwendung technischer Mittel das Forum freier Diskussion und das Instrument zuverlässiger Durchsetzung sichert“ (WEIZSÄCKER 1977, S. 104).

Dies käme dem zweiten Argument entgegen. Die größte politische Errungenschaft der Neuzeit, der demokratische Verfassungsstaat, hat einen normativen Kern. Man kann die Grundprinzipien moderner demokratischer Verfassungen, nämlich die Unantastbarkeit der Menschenwürde, ausgefaltet in den Menschenrechten, die als Grundrechte kodifiziert sind, sowie das Prinzip des sozialen und demokratischen Rechtsstaats auch als Fundamentalkriterien für „Demokratie als methodischen Dialog“ (HÖFFE 1979, S. 421) verstehen, in der auch Ansprüche systemkonformen Funktionierens noch einmal vernünftiger Willensbildung unterworfen, die tatsächliche oder angemäße totalitäre Bestimmungsmacht der Idee des Funktionierens also kritisiert und gebrochen wird (ebd., S. 309).

Eine Theorie pädagogischen Handelns, die sich an die Normen intersubjektiv reflektierter Selbstbestimmung bindet, würde dann eine kritische Theorie der Gesellschaft implizieren und letztlich auch auf die Wiederherstellung des mündigen Subjekts von Politik zielen.

### *Literatur*

- BENNER, D., et al.: Entgegnungen zum Bonner Forum „Mut zur Erziehung“. München 1978.
- CICOUREL, A.: Sprache in der sozialen Interaktion. München 1975.
- GARFINKEL, H.: Das Alltagswissen über soziale und innerhalb sozialer Strukturen. In: ARBEITSGRUPPE BIELEFELDER SOZIOLOGEN (Hrsg.): Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit. Bd. 1. Reinbek 1973, S. 189–262.
- HÖFFE, O.: Ethik und Politik. Grundmodelle und -probleme der praktischen Philosophie. Frankfurt 1979.
- HUSSERL, E.: Cartesianische Meditationen und Pariser Vorträge. (Husserliana. Bd. 1.) The Hague 1950.
- JOAS, H.: George H. Mead. In: KÄSLER, D. (Hrsg.): Klassiker des soziologischen Denkens. Bd. 2. München 1978, S. 7–39.
- JOAS, H.: Praktische Intersubjektivität. Die Entwicklung des Werkes von G. H. Mead. Frankfurt 1980.
- KRINGS, H.: Neues Lernen. Fragen der Pädagogen und Aufgaben der Bildungspolitik. München 1972.
- KROCKOW, Chr.: Die Entscheidung. Eine Untersuchung über Ernst Jünger, Carl Schmitt, Martin Heidegger. Stuttgart 1958.
- LEFEBVRE, H.: Das Alltagsleben in der modernen Welt. Frankfurt 1972.
- LEITHÄUSER, T., et al.: Entwurf zu einer Empirie des Alltagsbewußtseins. Frankfurt 1977.



- MEAD, G. H.: Geist, Identität und Gesellschaft. Frankfurt 1973.
- MENNE, F. W.: Alltag und Alternative. In: Frankfurter Hefte – extra I (1978), S. 81–100.
- Mut zur Erziehung*. Beiträge zu einem Forum am 9./10. Januar 1978 im Wissenschaftszentrum in Bonn – Bad Godesberg. Stuttgart 1978.
- NIETZSCHE, F.: Werke. Hrsg. v. K. SCHLECHTA. Bd. 3. München 1966.
- OFFE, C.: „Unregierbarkeit“. Zur Renaissance konservativer Krisentheorien. In: HABERMAS, J. (Hrsg.): Stichworte zur ‚Geistigen Situation der Zeit‘. Bd. 1. Frankfurt 1979, S. 294–318.
- PEUKERT, H.: Sprache und Freiheit. Zur Pragmatik ethischer Rede. In: KAMPHAUS, F./ZERFASS, R. (Hrsg.): Ethik und Alltagsverhalten. München/Mainz 1977, S. 44–75.
- PEUKERT, H.: Wissenschaftstheorie – Handlungstheorie – Fundamentale Theologie. Frankfurt 1978.
- PEUKERT, U.: Interaktive Kompetenz und Identität. Düsseldorf 1979.
- RICHTER, H. E.: Lernziel Solidarität. In: psychosozial 3 (1980), S. 66–82.
- RICOEUR, P.: Die Interpretation. Ein Versuch über Freud. Frankfurt 1969.
- SCHLEIERMACHER, F. D. E.: Theorie der Erziehung. Die Vorlesungen aus dem Jahre 1826. In: SCHLEIERMACHER, F. D. E.: Ausgewählte Schriften. Hrsg. v. E. LICHTENSTEIN. Paderborn 1959, S. 36–243.
- SCHÜTZ, A./LUCKMANN, Th.: Strukturen der Lebenswelt. Bd. 1. Frankfurt 1979.
- TUGENDHAT, E.: Selbstbewußtsein und Selbstbestimmung. Sprachanalytische Interpretationen. Frankfurt 1979.
- WEIZSÄCKER, C. F. v.: Der Garten des Menschlichen. München 1977.

## Ursachen und Risiken einer Alltagswende in der Pädagogik

### 1. Einleitung

Die Hinwendung zur Alltäglichkeit, die wir seit einigen Jahren feststellen können – wobei ich dies eher für eine Tendenz neben anderen, nicht für eine „Wende“ halte –, ist wissenschaftstheoretisch weder etwas ganz Neues, noch ist sie auf die Erziehungswissenschaft beschränkt. In der neueren Philosophie ist sie bekanntlich, nach dem Historismus etwa eines HERDER und WILHELM VON HUMBOLDT und der Lebenswelthermeneutik DILTHEYS, im Zusammenhang mit der Entfaltung der durch HUSSERL theoretisch begründeten Phänomenologie vor allem durch HEIDEGGERS „Sein und Zeit“ (1927), auch durch ALFRED SCHÜTZ, vollzogen worden. Bei HEIDEGGER wird Alltäglichkeit in den anspruchsvollen Rang einer Grundlage für die Existenzialontologie erhoben. – Im angelsächsischen Denken reichen die Wurzeln dieses Ansatzes mindestens bis zur *common sense*-Philosophie der schottischen Schule (TH. REID u. a.) im 18. Jahrhundert zurück (vgl. STEPHEN 1949, S. 60 ff.); für die gegenwärtige Rezeption scheint besonders der amerikanische Pragmatismus, insbesondere über G. H. MEAD vermittelt, bedeutsam zu sein. Nicht zuletzt ist die englische Sprachphilosophie nach WITTGENSTEIN zu nennen, die die alltägliche Sprachverwendung in den Mittelpunkt rückt.

Wesentliche Momente der Alltagsphilosophie sind auch in der Pädagogik selbst vorgebildet – kein Wunder, ist doch das Geschäft der Erziehung selbst etwas „Alltägliches“. Ich denke an die Reformpädagogik, an die Pädagogik des Pragmatismus (DEWEY), in der neueren Diskussion an die Forderung, an „Lebenssituationen“ anzuknüpfen (ROBINSON), an die Idee einer Situationsdidaktik, an das Programm der Handlungsforschung und offene Curricula usw. – In der Soziologie ist seit etwa 10–15 Jahren ein zunehmendes Interesse für den Symbolischen Interaktionismus und die Ethnomethodologie zu beobachten – Ansätze, die im Bereich der Sozialwissenschaften die Alltagsperspektive auch methodisch besonders weit entwickelt haben und gegenwärtig auf die Erziehungswissenschaft eine nicht geringe Ausstrahlung zu haben scheinen (vgl. die klassischen Dokumentationen: ROSE 1962; MANIS/MELTZER 1967; LINDESMITH/STRAUSS 1968).

Angesichts dieser Traditionen kann die gegenwärtige „Alltagswelle“ in der Erziehungswissenschaft nicht einfach als spontane Rezeption erklärt werden – man müßte sich ja fragen: Warum nicht schon früher? Vielmehr scheint mir, daß wir die Alltagstendenz deuten müssen als eine Reaktion auf bestimmte Erfahrungen des letzten Jahrzehnts im Brennpunkt von Gesellschaft, Erziehungswirklichkeit und Erziehungswissenschaft – Erfahrungen, die wir nun durch Rezeption bestimmter Theorietraditionen zu artikulieren versuchen. Die Alltagstendenz ist also nicht ein wissenschaftsimmanenter Erkenntnisfortschritt, sondern eine – wie ich meine: als Kritik interpretierbare – Reaktion auf eine veränderte Realität. – Die damit aufgeworfene Frage ist freilich, ob die inhaltliche

Artikulation dieser Reaktion der Situation ganz angemessen ist oder ob nicht gleichzeitig wiederum bestimmte Dimensionen des Problems ausgeblendet werden. Um an dieser Stelle keine Zweifel über das Ziel meiner Argumentation aufkommen zu lassen, sei angemerkt, daß ich den Blick der Erziehungswissenschaft auf das Alltägliche systematisch für notwendig halte, allerdings unter der Bedingung einer ausdrücklichen Klärung der Implikationen des methodischen Sinns und der Reichweite dieses Schritts.

## *2. Zur Situation, die die Alltagswende provoziert hat*

Die Situation, die die Alltagswende provoziert hat, ist komplex. Sie kann in unserem Zusammenhang zumindest auf der Ebene des allgemeinen politischen Bewußtseins in der Bundesrepublik, auf der Ebene der Wissenschaftsentwicklung und auf der Ebene des Bewußtseins von konkreter Erziehungs- und Unterrichtspraxis identifiziert werden, wobei schwer zu sagen ist, auf welcher dieser Ebenen die sensibelsten Erfahrungen und die ersten Auslöser der Tendenz liegen.

Was das allgemeine politische Bewußtsein betrifft, muß ich mich auf einige Spekulationen beschränken. Es scheint, daß die Alltagstendenz in der Erziehungswissenschaft als Teil jener Strömung gesehen werden kann, die sich als Verdrossenheit über – oder auch als Furcht vor – einem Überhandnehmen staatlicher Eingriffe, bewußter auch als Kritik am technokratischen Charakter der Politik interpretieren läßt. Öffentlich artikuliert sich diese Strömung deutlich durch die von der Basis ausgehende Politisierung des Begriffs „Umwelt“, z. B. durch die Entstehung von Bürgerinitiativen gegen die totale Umgestaltung des ökologischen Milieus. Ein unübersehbares Symptom ist aber auch die Rückwendung ins Private, die Verwirklichung der längst versprochenen höheren Lebensqualität wenigstens in den eigenen vier Wänden. Diese privatistische Tendenz ist interessanterweise gerade auch in verschiedenen Fraktionen der Linken zu beobachten; manche, die vor zehn Jahren über Produktionsverhältnisse und politische Ökonomie redeten, sprechen heute lieber über „Beziehungsprobleme“ und Kochrezepte. Es ist zur Zeit noch schwer auszumachen, ob diese Strömung als Demonstration einer alternativen Politik, als bewußte Verweigerung, als Defensive mit dem Ziel, Mensch zu bleiben, oder als Resignation gegenüber einem auf perfektes Krisenmanagement gestimmten Apparat zu sehen ist.

Die Erfahrungen der letzten 15 Jahre im Bereich der Bildung und Erziehung haben sicher einen großen Anteil daran. Die Bildungsreform, von allen mit großen Hoffnungen bedacht und mit Elan angepackt, stagniert bzw. wird zurückgenommen. Es gibt zwar, wie auf dem letzten Kongreß in Tübingen deutlich wurde (BLANKERTZ 1978; FLITNER 1978), unterschiedliche Erklärungen und Schuldzuschreibungen. Doch gleichgültig, ob man der Bildungsreform zu wenig Zeit gelassen hat, ob sie in falsche Richtungen lief oder ob die politischen Prioritäten von anderer Seite her verändert wurden – das vorherrschende Gefühl der meisten Eltern und Erzieher, Erziehungswissenschaftler und Politiker gegenüber der Bildungsreform ist das der Enttäuschung. Die Wende zum Alltäglichen könnten wir so auch als ein Stück Trauerarbeit über das Scheitern dieses gesellschaftlichen Projekts verstehen. Leicht fügen sich diese Erfahrungen aber in das obengenannte allgemeinere Syndrom der Staatsverdrossenheit ein. Sie verstärken dann das Mißtrauen gegen jeden Eingriff von oben, gegen abstrakte technokratische Formen der Steuerung gesamtgesellschaftlicher Prozesse – unabhängig davon, ob diese eine formaldemokrati-

sche, eine als „Implementation“ einer staatlichen Auftragsforschung wissenschaftliche oder eine auf Einsicht in historische Notwendigkeiten beruhende politische Legitimation beanspruchen.

Eine zweite Ebene, auf der wir Gründe für die neue Alltagstendenz finden, ist die Disziplin selbst und die Entwicklung ihrer theoretischen Paradigmen. Mir erscheint die Hypothese nicht unplausibel, daß die Alltagstendenz auch als Reaktion auf ein abstraktes Wissenschaftsverständnis, wie wir es im letzten Jahrzehnt vielleicht in bestimmten Formen politökonomischer Ableiterei, auf jeden Fall in einem positivistisch beschränkten Begriff von Sozialwissenschaft vorfinden, gedeutet werden kann. Das analytisch-empirische Methodenverständnis hat ja seit der „realistischen Wendung“ zunehmend Einfluß in der Erziehungswissenschaft gewonnen, wenn auch nie so ausschließlich wie z.B. in der Psychologie. Die Notwendigkeit dieser Entwicklung möchte ich hier keinesfalls in Frage stellen. Doch scheint es, daß gerade die Erziehungswissenschaft mit ihrer komplexen und praxisbezogenen Aufgabenstellung für die kritischen Punkte des empirisch-analytischen Wissenschaftsparadigmas besonders empfindlich ist. Es ist offensichtlich, daß zumindest der Praktiker sich einerseits nicht mit dem schmalen Wissen bescheiden möchte, das unter den strengen Standards erfahrungswissenschaftlicher Forschung am Ende als gesichert gelten mag, und andererseits auch nicht recht einsieht, daß die Fülle seines Alltagswissens und seiner originären Erfahrung, die seiner Praxis allemal näher steht, für wissenschaftlich irrelevant erklärt wird und unter den Tisch fallen soll. Wie der Positivismusstreit gezeigt hat, ist auch auf der Ebene wissenschaftlicher Theorie selbst eine solche strikte Grenzziehung nicht haltbar (ADORNO et al. 1969). So kann die Alltagstendenz auf der wissenschaftlichen Ebene interpretiert werden als ein Aufbegehren zum einen gegen die vom positivistischen Kanon geforderte Beschränkung und Verdünnung unserer Realitätserfahrung und des Reichtums der Phänomene, letztlich unserer Sinnlichkeit selbst, zum zweiten gegen die damit angemähte geistige Bevormundung durch selbsternannte Methodenpäpste.

Die dritte Problemebene ist die didaktische und unterrichtspraktische, die mit der eben genannten in engem Zusammenhang steht. Es ist nicht verwunderlich, daß die Spannung zwischen wissenschaftlichen und politischen Postulaten auf der einen Seite und der Realität und ihrer Widerständigkeit auf der anderen Seite vielleicht am frühesten und deutlichsten in der Praxis sichtbar wird. Jeder Lehrer kann die Erfahrung bestätigen, daß ihm ein großer Teil seiner wissenschaftlichen Ausbildung bei der Bewältigung seiner praktischen Probleme kaum von sichtbarem Nutzen ist. Man kann es Erziehern nicht verübeln, wenn sie aus diesem „Praxisschock“ die Folgerung ziehen, daß die Wissenschaft als solche daran schuld sein müsse – und nicht z.B. die Art ihrer Vermittlung in der Ausbildung. Nicht nur unter konservativen Schulleuten bestehen unverhohlene, affektiv geladene Ressentiments gegen diejenigen, die ihnen von der hohen wissenschaftlichen oder politischen Warte herunter verkünden wollen, was sie zu tun hätten. Daher ist es kein Zufall, daß sich die Alltagswende schon früh und sehr deutlich im Klassenzimmer vollzog, hin zum „heimlichen Lehrplan“, zur „Wirklichkeit des Hauptschülers“, zur „Angst des Lehrers vor seinem Schüler“ (so Buchtitel von J. ZINNECKER, K. WÜNSCHE und H. BRÜCK).

Besonders ein zentraler Problemstrang führt in diese Richtung; ich meine die Entdeckung des außerschulischen Sozialisationsmilieus der Schüler als Bedingung sinnvollen Unterrichts. Ursprünglich ist dieses Problem wohl im Zusammenhang der wissenschaftlichen Vorarbeiten zur Bildungsreform formuliert worden, als sich herausstellte, daß die

selektive Benachteiligung von Arbeiterkindern im traditionellen Schulsystem teilweise auf ihre vorschulische Sozialisation zurückgeführt werden muß. Die Hoffnung jedoch, diese Bedingungen in wenigen handlichen Kategorien wie „Sprachverhalten“, „Anregungspotential“, „Leistungsmotivation“ usw. namhaft machen und in den Griff bekommen zu können, stellte sich immer mehr als illusorisch heraus. Vielmehr führte die bald einsetzende Kritik an der schichtspezifischen Sozialisationsforschung zu der Einsicht, daß Interessen, Bewußtsein und Verhaltensweisen der Zu-Erziehenden nur erschlossen werden können aus einer verstehenden Analyse ihrer gesamten alltäglichen Lebenswelt, ihres „subkulturellen Milieus“, wie es auch genannt worden ist (OEVERMANN 1968, S. 304). In gewisser Weise hat also auch dieses Motiv, das neue Aktualität durch die Problematik der Ausländerkinder in der Bundesrepublik und große Bedeutung im sozialpädagogischen Bereich gewonnen hat, in der Bildungsreform seinen Ursprung.

### 3. Gefahren einer radikalen Alltagswende

So verständlich und legitim vor dem oben skizzierten Hintergrund die Hinwendung zum Alltäglichen erscheinen mag – wir müssen uns fragen, welche Implikationen für die Erziehungswissenschaft und Erziehungspraxis es hätte, wenn wir prinzipiell mit der Alltagswende als Antithese ernst machen. Das heißt, es ist die schon zu Anfang erwähnte Frage zu stellen, ob die Alltagswende nicht auch als kritische Reaktion auf eine historische Problemsituation ambivalent bleibt (diese Ambivalenz wird selbst in dem Artikel von THIERSCH [1978] deutlich, der der Alltagstendenz eine grundlegende Bedeutung zu geben versucht). Ich sehe vor allem drei Gefahren einer radikalisierten Alltagswende, die ich in polemischer Zuspitzung und abgesehen von den sicher notwendigen Differenzierungen des Begriffs der Alltagswende formulieren möchte:

Eine *erste* Gefahr könnte die Preisgabe der analytischen und explanativen Dimension der Erziehungswissenschaft sein. Die methodische Einstellung einer Alltäglichkeit darstellenden Wissenschaft ist im Prinzip beschreibend, auf die sinnlich-konkrete Fülle der Details und nicht auf analytische Abstraktion gerichtet. Die Begriffe, auf die sie sich einläßt, sind die des alltäglichen Bewußtseins selber. Die alltägliche Begrifflichkeit folgt aber, abgesehen von den direkten Einflüssen einer Ideologie vermittelnden Bewußtseinsindustrie, im Prinzip der in der gegebenen Realität eingeschliffenen Lebenspraxis. Sie wird so lange nicht Thema, wie diese Lebenspraxis unproblematisch bleibt; dies hängt aber wiederum vom Bewußtseinsstand, also der Begrifflichkeit ab: ein Zirkel.

Eine Leistung der in der abendländischen Geschichte des Denkens besonders seit der Renaissance entwickelten analytischen und explanativen Einstellung besteht nun darin, daß sie es ermöglicht, die Wirklichkeit entlang anderen begrifflichen Linien zu erfassen, Linien, die über die des alltäglichen Bewußtseins wesentlich hinausführen. So kann in analytischer Einstellung das scheinbar Bekannte nicht nur präziser erfaßt werden, sondern in völlig neue begriffliche Kontexte, in neue Perspektiven gerückt werden. Man denke an die Veränderung des Weltbildes durch die Einsicht, daß die Erde nicht der Mittelpunkt der Welt, sondern nur ein Satellit der Sonne ist, eine Einsicht, die wesentlich auf einer begrifflichen Umstrukturierung und weniger auf der Erfahrung neuer Fakten beruht. Die explanative, insbesondere kausale Einstellung führte darüber hinaus zu neuen, bisher überhaupt nicht bekannten Tatsachen, so z.B. zur Entdeckung der Krankheitserreger oder der elektromagnetischen Wellen. Beide Einstellungen bedeuten eine Transzendie-

rung des alltäglichen Verständnisses von Realität, eine Erschließung weiterer Wirklichkeitsbereiche, über deren anthropologische und gesellschaftliche Relevanz gar nicht zu streiten ist. Ohne diese Einstellung hätten nie die großen Theorien entstehen können, die uns z.B. Aufschluß über die gesellschaftlichen und ökonomischen Bedingungen der Erziehung oder über die komplexen innerpsychischen Prozesse menschlicher Bildung gegeben haben. Einer konsequent auf das Alltägliche beschränkten Wissenschaft entgehen diese Chancen, salopp gesagt: Zum Programm würde das Schmoren im eigenen Saft.

Die *zweite* mögliche Gefahr einer radikalen Alltagswende ist die Preisgabe der utopischen und normativen Dimension der pädagogischen Problemstellung. Der Mensch ist nicht nur ein abbildendes, sondern auch ein handelndes, d.h. die Wirklichkeit auf einen utopischen Entwurf hin gestaltendes Wesen. Wie immer man zur Werturteilsdiskussion in den Sozialwissenschaften stehen mag, unbestreitbar ist, daß das alltägliche Geschäft der Erziehung, damit die pädagogische Problemstellung selbst, notwendig eine utopisch-normative Dimension enthält. Dies ist sowohl in mikroskopischer Betrachtung am sog. pädagogischen Verhältnis und in der Intentionalität des Erziehers als auch gesellschaftstheoretisch an der Tatsache abzulesen, daß Erziehung immer Erziehung für eine zukünftige Realität ist, ja mehr noch: Erziehung zu der Fähigkeit, zukünftige Realität antizipierend zu gestalten.

Bei einer aus Prinzip auf das Alltägliche beschränkten Sichtweise fiel diese Dimension jedoch heraus. Das Alltägliche als solches ist immer das unthematized Gegebene, das durch seine pure Faktizität schon Legitimierte. Ein wissenschaftlicher Ansatz, der dieses Alltägliche zur entscheidenden Instanz erhebt, verfällt wieder in einen Positivismus, der – wie der wissenschaftstheoretisch überhöhte – in der Reflexion seiner eigenen Implikationen borniert bleibt. Und eine Pädagogik, die sich ganz der Alltäglichkeit verschriebe, könnte nichts anderes sein als eine Wiederholung des Bestehenden, seine alternativlose Affirmation; sie wäre im schlechten Sinne konservativ. Diese Konsequenz scheint mir deshalb besonders bemerkenswert, weil gegenwärtig die Alltagstendenz zumindest in einer bestimmten Version von der Linken ausgeht.

Eine *dritte* Gefahr sehe ich darin, daß die der Alltagstendenz eigene Zentrierung auf das jeweils Konkret-Besondere in einen Partikularismus führt, der den Zusammenhang mit der Allgemeinheit aufkündigt und damit für diese irrelevant wird. Seit einiger Zeit häuft sich im pädagogischen Feld Literatur, die in einem Ausmaß biographisch und psychologisch kontextgebunden ist, daß man sich fragen muß, wo die Grenze zwischen einem auch für andere relevanten Beitrag und einer bloß narzißtischen Nabelschau liegt. Die Faszination und Betroffenheit, die sich bei der Lektüre dieser Literatur manchmal einstellt und die wohl ihre Verbreitung erklärt, beruht auf einer partiellen Identifikation, auf dem Gefühl, irgendwie ähnliche Erfahrungen und Probleme zu haben. Doch bleibt dieser Bezug, ein die allgemeine Relevanz bestimmender Zusammenhang, der nur durch Theorie zu fassen wäre, in einer programmatisch auf das Alltägliche beschränkten Literatur unexpliziert. Es bleibt dunkel, wie weit die Grundlage der Identifikation des Lesers mit seinen Helden über bloße Anmutung hinaus objektiv reicht; mehrdeutig, wenn nicht vage, sind dann auch ihre praktischen Perspektiven im konkreten Fall – ganz im Gegensatz zu Anspruch und Augenschein.

Eine solche Wendung der Disziplin würde verkennen, daß Wissenschaft wesentlich eine gesellschaftliche Veranstaltung ist, für die ein intersubjektiv verbindlicher Bezug auf

Sachverhalte und die Bedeutung eines Allgemeinen konstitutiv ist: Sie würde sich der Wissenschaftlichkeit selber begeben. Das gleiche Argument träfe übrigens auch ihren politischen, auf die praktische Gestaltung des Ganzen gerichteten Anspruch. Für die Erziehungswissenschaft gilt das Argument darüber hinaus noch in einem weiteren Sinne insofern, als es direkt ihren Gegenstand betrifft; Erziehung besteht ja gerade darin, Besonderes mit Allgemeinem, die Bildung des Individuums mit gesellschaftlich legitimierten Anforderungen zu vermitteln. Eine auf Alltägliches programmatisch beschränkte Erziehung ist ein Widerspruch in sich.

#### 4. *Zum Verhältnis von Alltagswissen und Wissenschaft*

Wenn also eine exklusiv in Alltäglichkeit begründete Erziehungswissenschaft zu unannehmbaren Konsequenzen, ja zur Aufhebung ihrer selbst führen würde, wenn andererseits aber die Alltagstendenz als uns notwendig erscheinende Kritik an einer bestimmten Gestalt von Erziehungswissenschaft und Erziehungswirklichkeit zu akzeptieren ist, wie ich eingangs angedeutet habe, so stellt sich nun die Frage, wie beides zusammengehen, wie die notwendige Einbeziehung der Alltäglichkeit in die Erziehungswissenschaft möglich sein soll.

Zwischen Alltagswissen und Wissenschaft sind verschiedene Zusammenhänge auszumachen. *Zum ersten* läßt sich sagen, daß sowohl historisch wie auch ontogenetisch das wissenschaftliche Denken aus dem Alltagsdenken heraus entsteht und nicht etwa als etwas Fremdes nachträglich an letzteres herangetragen wird. Dies gilt für das Bewußtsein eines zu lösenden Problems, aber auch für die ersten begrifflichen und methodischen Versuche, dieses Problem zu lösen. Die Emanzipation des wissenschaftlichen vom alltäglichen Denken beginnt in dem Augenblick, in dem eine dem konkreten Alltagshandeln nicht mehr unmittelbar entlehnte, abstraktere Begrifflichkeit zur Erfassung der Realität gebildet wird und Methoden zur Überprüfung der empirischen Triftigkeit dieser Begriffe angewendet werden. Aber auch im entwickelten Zustand der Wissenschaft bleibt die Alltagserfahrung in gewisser Weise ein Fundus von Erfahrungen und Begriffen, die ständig, und ohne daß dies nachher immer auszuweisen wäre, in den Forschungsprozeß eingehen. Ich meine, daß eine offene Sensibilität für Alltagserfahrungen geradezu eine notwendige Bedingung wissenschaftlicher Kreativität ist, ohne die die Wissenschaft bald zum leeren Ritual erstarren würde.

Ein *zweiter* Zusammenhang zwischen Wissenschaft und Alltagserfahrung liegt sozusagen am Ende des wissenschaftlichen Prozesses, in der Umsetzung seiner Ergebnisse in das Handeln konkreter Individuen. Diese Frage ist sehr komplex und kontrovers, in jedem Fall schließt sie jedoch das Problem der „Vermittlung“ ein, die Forderung, die Ergebnisse des Forschungsprozesses aus der wissenschaftlichen Begrifflichkeit in das Alltagsbewußtsein der Adressaten zu transponieren. Besonders Erziehungswissenschaftler wissen, wie groß diese Kluft sein kann. Und obwohl sie oft durch gewisse Distanzierungsstrategien von seiten der Wissenschaft selbst – z.B. durch den vielgeschmähten „Soziologenzargon“ – noch vergrößert wird, wäre die Forderung, daß Wissenschaft sich von vornherein nur im Alltäglichen bewegen sollte, meines Erachtens die falsche Alternative. Vielmehr wäre gerade umgekehrt daran zu denken, das Alltagsbewußtsein an wissenschaftliches Bewußtsein anzunähern.

Damit komme ich zu einem *dritten*, für die Erziehungswissenschaft spezifischen Zusammenhang. Erziehung läßt sich unter anderem als intendierte Veränderung von

Bewußtsein bestimmen. Wir wissen aus der Geschichte der pädagogischen Theorien und verstärkt aus den Ergebnissen der Sozialisations- und Lernforschung, daß Lernprozesse am jeweils gegebenen Bewußtseinsstand anknüpfen, daß also auch Erziehung von diesem ausgehen muß, soll sie nicht von vornherein ihr Ziel verfehlen. Sofern wir nun Erziehung nicht bloß als Beibringen spezieller Fähigkeiten und Fertigkeiten, sondern in einem umfassenderen, emphatischen Sinne als Bildung zum gesellschaftlich handlungsfähigen Subjekt auffassen, kann „Bewußtseinsstand“ hier nicht nur den Punktwert auf einer Testskala bedeuten, sondern ist nichts anderes als das gesamte Bewußtsein von der Realität, zunächst also eben das Alltagsbewußtsein. Die Kategorie des Alltagsbewußtseins ist daher notwendig ein Bestandteil der Orientierung des Erziehers.

### *5. Der Begriff der Handlungsorientierung*

Im folgenden möchte ich den Begriff der Handlungsorientierung vorstellen, einen Begriff zur Beschreibung und Analyse von Subjektivität, der vielleicht eine Möglichkeit exemplifiziert, in dem oben aufgerissenen Dilemma der Alltagstendenz in der Erziehungswissenschaft zu vermitteln. Der umgangssprachliche Ausdruck der „Orientierung“ meint die subjektive Ausrichtung im Raum, ursprünglich nur nach den Himmelsrichtungen („Orient“ gleich Richtung des Sonnenaufgangs) und in bezug auf die räumliche Umgebung und ihre Gegenstände, dann auch in bezug auf die Zeit und schließlich auf soziale und geistige Bezugssysteme, z.B. Weltanschauungen oder politische Positionen. Ein wesentliches Moment im Orientierungsbegriff ist, daß Orientierung der Erreichung eines bestimmten Ziels dient, die Einordnung in das objektive Bezugssystem ist Voraussetzung zur Ausrichtung auf das Ziel; daher wird auch diese häufig als Orientierung bezeichnet. In die Handlungstheorie ist der Begriff der Orientierung im Sinne von Wert-Orientierung besonders von T. PARSONS (1937) eingeführt worden.

Ich möchte solchen historischen Bezügen hier nicht weiter nachgehen, sondern die Momente angeben, die diesen Begriff als Grundkategorie zur Erfassung der Subjektivität geeignet machen (ausgeführt ist dieser Gedanke bei GEULEN 1977). Das wichtigste Merkmal dieses Begriffs ist, daß er erlaubt, die subjektive Seite sozialen Handelns im Prinzip vollständig zu fassen, wobei Handeln als intentionale Verwirklichung von Zielen zu verstehen ist. Der Orientierungsbegriff enthält zum einen das Moment der Wahrnehmung der gegebenen Realität – und zwar nicht in dem Sinne eines engen psychologischen Begriffs von Wahrnehmung eines einzelnen Gegenstandes, sondern der gesamten, auch vielleicht nicht unmittelbar sinnlich gegebenen Situation. Dies ist unbestreitbar eine notwendige Voraussetzung für Handeln. Darüber hinaus enthält der Orientierungsbegriff aber auch die spezifische Intentionalität auf ein zu erreichendes Ziel hin, das als solches noch nicht verwirklicht ist, dessen Realisierung durch das eigene Handeln aber als möglich antizipiert wird. Die weitere Analyse führt noch zu einem weiteren Moment der Handlungsorientierung, nämlich zur Wahrnehmung bzw. Suche der zur Erreichung des Ziels erforderlichen Mittel. Dieses Grundschema kann nun weiter ausdifferenziert werden, z.B. durch Berücksichtigung der Tatsache, daß Handelnde im allgemeinen mehrere Ziele verfolgen, die nicht immer vereinbar sind, daß mehrere Mittel gleichzeitig oder nacheinander in einer bestimmten sachlogischen Abfolge eingesetzt werden müssen, daß Mittel Nebenfolgen haben, daß es Alternativen gibt, Optimierungsprobleme usw.

Nun müssen in der Welt eines vergesellschafteten Menschen zwei höchst verschiedene Qualitäten unterschieden werden, nämlich Sachobjekte im weitesten Sinne und andere



Menschen. Gehen wir von der – zum ethischen Postulat erhobenen – Feststellung aus, daß die anderen ebenfalls Subjekte sind, so können auf sie die verdinglichenden Kategorien „Ziel“ und „Mittel“ nicht mehr angewendet werden. Vielmehr muß die Orientierung gegenüber Mitmenschen durch andere Kategorien gefaßt werden, wobei freilich der im Begriff des sozialen Handelns schon enthaltene Bezug zu den obengenannten Momenten der Handlungsorientierung noch zu explizieren wäre. Mehrere Momente sind in der Orientierung gegenüber anderen zu unterscheiden.

Die Wahrnehmung der anderen als Subjekte bedeutet, ihre Handlungsorientierung zu verstehen. Der Ausdruck „Verstehen“ wurde mit Absicht gewählt; es geht darum, die Subjektivität der anderen aus ihrer Situation heraus nachzuvollziehen. Das Verstehen der Handlungsorientierungen der anderen zeigt die Möglichkeiten gemeinsamen Handelns, insbesondere in bezug auf Ziele, die überhaupt nur durch gemeinsames Handeln realisierbar sind. Diese Möglichkeit bedarf zu ihrer Verwirklichung der sprachlichen Kommunikation, die daher wesentlich Kommunikation über die wahrgenommene Realität, die anzustrebenden Ziele und die einzusetzenden Mittel ist. Ein drittes Moment – Rollen – bezieht sich auf die Einordnung des Subjekts selbst und der anderen in die Sachlogik eines gemeinsamen Handlungszusammenhangs; es ist als Moment der Orientierung notwendig, damit dieser Zusammenhang tatsächlich „funktioniert“. Ein weiteres Moment bezieht sich darauf, daß, wenn ein strukturell bedingter Konflikt zwischen den Handlungsorientierungen verschiedener Subjekte vorliegt, sie zu bestimmten sozialen Taktiken und Strategien greifen müssen, um ihre Handlungsorientierung gegenüber der des Gegners durchzusetzen.

Das ist ein grober Überblick über die Hauptmomente im Begriff der sozialen Handlungsorientierung. Ich hoffe jedoch, den Eindruck vermittelt zu haben, daß es sich nicht um eine willkürliche und abgehobene begriffliche Spekulation handelt, sondern daß hier Alltagsbewußtsein formuliert ist. Genauer gesagt, handelt es sich um den Versuch, die in dem alltäglichen Bewußtsein von gesellschaftlichem Handeln inhärente logische Struktur in idealtypischer Verallgemeinerung darzustellen. Der hermeneutische Bezug auf das Alltagsbewußtsein ist programmatisch. Er stellt unter anderem sicher, daß die im Alltagsbewußtsein handelnder Subjekte phänomenal ausgewiesenen Momente, z. B. des systematischen Zusammenhangs der Handlungsorientierung, der Intentionalität und der subjektiven Autonomie mit ihrem auch gesellschaftstheoretisch zu begründenden Gewicht zur Geltung kommen. Und genau darin grenzt sich unser Begriff von einer Begrifflichkeit ab, die – wie z. B. der psychologische Begriff der „Persönlichkeitsvariablen“ oder der erziehungswissenschaftliche Begriff des „Lernziels“ – das Subjekt zu einem von außen prädikatisierten Objekt machen und in ihrer Singularität den Zusammenhang der Subjektivität selbst zersplittern.

Auf der anderen Seite vermeidet eine auf dem Begriff der Handlungsorientierung begründete Handlungstheorie die obengenannten Gefahren einer radikalen Alltagswende. Ihre Kategorien sind wiederum so analytisch, daß direkt oder über wenige Interpretationsschritte die Verbindung zur bereits vorliegenden empirischen Forschung hergestellt werden kann. Ich denke dabei an die Forschung zur Motivation, zur subjektiven Ziel- und Zukunftsorientierung, zu Handlungsplänen sowie zur sozialen Wahrnehmung, zum moralischen Bewußtsein, zum Machiavellismus und besonders die umfangreiche Forschung zur sprachlichen Kommunikation (Belege bei GEULEN 1977).

Der Begriff der Handlungsorientierung ist nur als ein Beispiel für eine Vermittlung zu nehmen, das allenfalls demonstrieren könnte, daß eine solche Vermittlung überhaupt

möglich ist. Daß sie notwendig ist, sollte deutlich geworden sein am Ungenügen eines abstrakten wissenschaftlichen Gestus einerseits und an den Gefahren einer radikal-naiven Rückwendung in das Alltagsbewußtsein andererseits.

### *Literatur*

- ADORNO, TH. W., et al.: Der Positivismusstreit in der deutschen Soziologie. Neuwied 1969.
- BLANKERTZ, H.: Handlungsrelevanz pädagogischer Theorie. Selbstkritik und Perspektive der Erziehungswissenschaft am Ausgang der Bildungsreform. In: Z. f. Päd. 24 (1978), S. 171–182.
- FLITNER, A.: Eine Wissenschaft für die Praxis? In: Z. f. Päd. 24 (1978), S. 183–193.
- GEULEN, D.: Das vergesellschaftete Subjekt. Zur Grundlegung der Sozialisationstheorie. Frankfurt 1977.
- LINDESMITH, A. R. / STRAUSS, A. L.: Social Psychology. New York <sup>3</sup>1968.
- MANIS, J. G./MELTZER, B. N. (Eds.): Symbolic Interaction. A. Reader in Social Psychology. Boston 1967.
- OEVERMANN, U.: Schichtenspezifische Formen des Sprachverhaltens und ihr Einfluß auf die kognitiven Prozesse. In: ROTH, H. (Hrsg.): Begabung und Lernen. Stuttgart 1968, S. 297–356.
- PARSONS, T.: The Structure of Social Action. Glencoe 1937.
- ROSE, A. M. (Ed.): Human Behavior and Social Process. Boston 1962.
- STEPHEN, L.: History of English Thought in the 18th Century. New York 1949.
- THIERSCH, H.: Alltagshandeln und Sozialpädagogik. In: Neue Praxis 8 (1978), S. 6–25.



## Die symbolische Funktion institutionalisierter Problemdeutungen im sozialpädagogischen Handlungsfeld

Für eine rekonstruktiv ausgerichtete Sozialarbeitsforschung ist bedeutsam, wie und unter welchen spezifischen institutionellen Bedingungen Formen der sozialen Verteilung von Wissen zustande kommen *und* auf welche Weise das Handeln der Akteure (Sozialarbeiter/ Adressaten) gesteuert wird. Diese Bestimmung der Ausgangsfrage impliziert, daß Wissensstrukturen im Handlungsfeld der Sozialarbeit thematisiert werden müssen, sowohl unter dem Aspekt der *Bedingungen* der Möglichkeit konkreter Berufsvollzüge wie auch unter dem Aspekt ihrer folgenreichen sozialen Wirkweise, ohne daß bei diesem analytischen Zugriff zugleich die vielfach ‚gebrochenen‘, aber faktisch vorhandenen Spielräume in den praktischen Handlungsvollzügen der Sozialarbeiter einer genaueren Gewichtung unterzogen werden.

Die Absicht, die spezifische Wirkungsweise und symbolische Funktion institutionalisierter Problemdeutungen und mit ihnen korrespondierender Praxisformen der Organisationen der Sozialarbeit in das Zentrum der Analyse zu rücken, ist demgegenüber verbunden mit dem Interesse an einer Rekonstruktion der relativen Autonomie derartiger sekundärer Objektivationsprozesse und der Eigenlogiken von institutionalisierten Wissensstrukturen. Dementsprechend bleiben auch sonst favorisierte Sichtweisen auf das Handlungsfeld Sozialarbeit/Sozialpädagogik und theoretische Konzeptionen unberücksichtigt, die etwa (a) den praktisch handelnden Sozialarbeiter in das Zentrum ihrer Analyse rücken und die berufliche Rolle sowie den damit verbundenen, sich aus der intermediären Handlungssituation ergebenden Intra-Rollenkonflikt problematisieren, (b) die „Autorität“ des sozialwissenschaftlichen Wissens und die damit verbundene Macht wissenschaftlicher „Experten für soziale Probleme“ gegenüber der immer schon vorhandenen Problemlösungskapazität klientelisierter Laien thematisieren, (c) auf der Basis zumeist rationalistisch verengter Handlungsmodelle und gleichsam aus dem (funktionalistischen) Blickwinkel der Organisationsanalyse ein zentrales Interesse an der Lösung von internen Bürokratieproblemen zeigen, (d) die Aushandlungsprozesse resp. ‚Beziehungsprobleme‘ zwischen Sozialarbeitern und ihren Adressaten im Kontext von „Alltagsorientierung“ oder einer noch zu konkretisierenden „sozialpädagogischen Handlungskompetenz“ konzeptuell neu zu bestimmen versuchen.

Diese erkenntnisleitende Frage nach dem Zusammenhang von Wissensstrukturen und Praxisformen beinhaltet, daß unser Interesse auf die internen Strukturen der im Handlungsfeld relevanten Wissensbestände, also gewissermaßen auf die *Binnenstruktur der institutionalisierten Sozialarbeit*, ihren routinisierten *Praxisformen*, ihren Handlungszwängen und den die berufliche Tätigkeit leitenden *Handlungsregeln* gerichtet ist. Es geht dabei aber *nicht* um konkrete Vorschläge zu einer möglichen Ausgestaltung von Interventionspraktiken, sondern vielmehr um den Versuch, einige eher kategoriale Bestimmungen zu entwickeln, die es erlauben, *Legitimationsmuster und Institutionenstrukturen* der Sozialadministration zu analysieren, um wesentliche Aspekte der *Handlungsbedingungen* von Sozialarbeitern aufzudecken, und im weiteren die in konkreten Sozialarbeiter-Adressaten-Interaktionen aufeinanderstoßenden Erfahrungen und handlungsleitenden Wissensbestände faßbar zu machen mit der Absicht, derartige Transformationsprozesse besonders

hinsichtlich der Konstitution von symbolischen ‚Gewaltverhältnissen‘ zu *problematisieren* (vgl. BOURDIEU/PASSERON 1973; BOURDIEU 1976). Eine theoretisch angeleitete Rekonstruktion der gegebenen Bedingungen und der Praxisformen im pädagogischen Feld der Sozialarbeit wäre somit gleichsam als Voraussetzung dafür zu betrachten, anstelle von zumeist handlungstechnologischen Empfehlungen und Rezepten<sup>1</sup> weitergehende empirische Studien und historisch ausgerichtete Analysen im Kontext einer an Institutionalisierungsformen von typischen Deutungsmustern interessierten Sozialarbeitsforschung zu betreiben.

Wir gehen hier davon aus, daß die in differentiellen Praxisformen und sie anleitenden Wissensbeständen enthaltenen überindividuellen Deutungsmuster sowohl gegenüber den sozio-strukturellen wie auch gegenüber den subjektiv-psychodynamischen Gegebenheiten eine *relative* Eigenständigkeit und auf sie rückwirkende Realitätsebene ausmachen. Sie präformieren den Erwerb und die Verwendung instrumenteller Fähigkeiten, d. h. sie haben sinnstiftenden Charakter für das Erlernen und Abwenden von instrumentellen Fertigkeiten. Sie strukturieren Kommunikations- und Interaktionsrituale, enthalten

- 
- 1 Auch die in die Kritik an derartigen Konzeptionen und den damit verbundenen Interventionspraktiken in die sozialpädagogische Diskussion eingebrachte „Alltagsorientierung“ leidet nicht selten an einer gewissen Kurzschlüssigkeit, da sie das Problem der wechselseitigen Transformation von sozialwissenschaftlichem Wissen und lebensweltlich-praktischem Wissen nicht ernst nimmt und unterstellt, daß „alltagsorientierte“ Handlungskonzeptionen bereits immer schon eine *erhöhte Praxisrelevanz* beanspruchen können. Das ‚Sich-Einlassen auf den Alltag‘ und die Erfahrungen und Interpretationen der alltagsweltlich Handelnden – als pädagogisches Programm – ist gebunden an die Kenntnis von der internen Rationalität, Logik und Erkenntnisabsicht dieser unterschiedlichen Wissenssysteme, ihrer sozialstrukturellen Funktion sowie ihrer unterschiedlichen Wirkungsweise für soziales Handeln – will es nicht zu einer pragmatisch-verkürzten Handlungstechnologie verkommen. Da Analyse- und Rekonstruktionsverfahren von lebensweltlich-praktischen Wissensstrukturen und die Entwicklung pädagogisch-praktischer Handlungskonzepte im Sinne der „Alltagsorientierung“ notwendig auseinanderfallen und das spezifisch Pädagogische u. a. darin bestehen könnte, Vermittlungsformen zwischen den Wirklichkeits- und Sinnbereichen ‚Alltag‘ und ‚Sozialwissenschaft‘ zu entwickeln, verbietet sich die instrumentelle Ummünzung soziologisch-phänomenologischer Forschungsmethoden in eine scheinbar alternative sozialarbeiterische Handlungspraxis. Denn die Differenz zwischen sozialwissenschaftlichen Problemdeutungen und der umgangssprachlichen Deutung im Kontext subkultureller Realitätskonstruktionen eines bestimmten Alltagswissensbestandes bezüglich eines identischen sozialen Sachverhalts hat nichts mit dem prekären Übergangsproblem zwischen ‚Theorie‘ und ‚Praxis‘ gemeinsam. Zum einen wird Wissenschaft selbst in immer stärkerem Maß ein andere Praxisfelder (wie beispielsweise den gesellschaftlichen Alltag) tangierendes Handlungsfeld – ist also selber Praxis –, zum anderen ist Alltagspraxis, mithin Alltagserfahrung, immer schon *gedeutete* Erfahrung in eben jenen zu sozialen Deutungsmustern verdichteten „Theorien“ des Alltagswissens von jedermann. Ähnlich wie sozialwissenschaftliche Aussagesysteme bestehen aber die Deutungsmuster des Alltagswissens aus Argumentationszusammenhängen mit eigener Logik, interner Rationalität, eigenen Gültigkeitskriterien der Aussagen über die soziale Wirklichkeit. Sofern es hier also überhaupt um eine dichotome Beziehung geht, dann eben um die zwischen zwei unterschiedlichen Interpretationsformen von sozialer Realität: „Gegenüber den alltagsrelevanten sozialen Deutungsmustern zeichnen sich wissenschaftliche Interpretationen durch Formalisierung, allgemeine Explikation und institutionelle Verankerung der Standards ihrer Geltung, nämlich der Forschungslogik aus“ (OEVERMANN 1973, S. 11). Erkenntnislogisch ist allerdings von der prinzipiellen Gleichberechtigung beider Wissensformen auszugehen, da sie über eine analoge Struktur verfügen. Dies bedeutet, daß es sich auf der Ebene der Wissensformen bei der Beziehung von Sozialwissenschaft und Alltagswissen eben nicht um ein Theorie-Praxis-Problem handelt, sondern vielmehr um ein *Theorie-Theorie-Problem*. Entsprechend können Alltag und Sozialwissenschaft zugleich als zwei verschiedene Felder des Handelns mit jeweils differenten Handlungszielen und Wissensformen verstanden werden.

Handlungsorientierungen, geben gleichsam „Antworten“ auf objektive Handlungsprobleme. Mit anderen Worten: Die sozialen Deutungsmuster machen im Handlungsfeld der institutionalisierten Sozialarbeit für das Bewußtsein und Handeln der Akteure eine bedingt eigenständige Realitätsebene aus, verfügen über eine jeweils unterschiedliche innere Logik, was zur Folge hat, daß identische soziale Handlungsprobleme strukturell differentielle Deutungen erfahren (vgl. DEWE/OTTO 1980). Rekonstruktion und Analyse derartiger institutionalisierter Deutungsmuster könnten unserer Meinung nach eine Beziehung zwischen der objektiven Handlungssituation in Sozialarbeiter-Adressaten-Interaktionen samt den in ihr thematisierten je konkreten Handlungsproblemen *und* der symbolischen Funktion von institutionalisierten Legitimationsmustern sowie den sozialen Deutungsmustern der Akteure (Sozialarbeiter/Adressaten) herstellen. Damit eröffnet sich die Möglichkeit, die sich in interaktiven Rezeptionsbarrieren gegenüber den angebotenen Problemlösungsstrategien der Sozialbürokratie manifestierenden 'alternativen' Realitätsentwürfe in ihrer identitätssichernden Bedeutung systematisch beurteilen und auch 'anerkennen' zu können. Denn sozialarbeiterisches Handeln in Organisationen impliziert stets auch Auseinandersetzung über und faktische Durchsetzung von eben jenen legitimitätsstiftenden Deutungsmustern, die die organisationsrelevanten Ausschnitte sozialer Konflikte und Problemlagen in verbindlicher Weise beschreiben. – Werden diese Wissensbestände, in denen die spezifischen institutionellen Strukturen symbolisch repräsentiert sind und von den Sozialarbeitern subjektiv angeeignet werden sollen, in das Zentrum der Analyse gerückt, läßt sich ein Prozeß verfolgen, in dem über kollektive Definitionen von sozialer Realität die Sozialarbeiter ihren „Standort“ deuten/umdeuten, d.h. die an sie gestellten Erwartungen rezipieren bzw. neu formulieren und Handlungsfähigkeiten im institutionellen Kontext entwickeln (vgl. GABRIEL 1974).

Die vielfältigen empirisch vorfindbaren Interventionsformen der institutionalisierten Sozialarbeit können erst auf dem Hintergrund einer Differenzierung von folgenden Handlungsebenen hinterfragt und theoretisch reflektiert werden, die etwa wie folgt unterscheidbar wären:

(1) Die Ebene der bürokratischen Organisationsstrukturen der Sozialadministration mit den institutionellen Legitimationsmustern, die gemeinsame Ziele der arbeitsteilig kooperierenden Mitglieder begründen. Wir gehen davon aus, daß die, die faktische Durchsetzung von sozialadministrativen Entscheidungen begleitenden, symbolischen Strukturen der öffentlichen Legitimierung eine wesentliche Dimension im Prozeß der Realisierung ihrer Problemlösungsstrategien ausmachen. Die *faktische Durchsetzung* und ihre *symbolische Inszenierung* bezeichnen zwei grundlegende, oft im Widerspruch zueinander stehende Realitätsbereiche institutionalisierter Praxisformen der Sozialbürokratie. Die institutionalisierten Problemdeutungen der Sozialbürokratien und die aus ihnen ableitbaren Sozialtechniken können als ein, die Wahrnehmungsstrukturen von Sozialarbeitern regulierendes, Organisationswissen verstanden werden. Sie stellen ein Potential zur Generierung von Handlungsregeln dar. Die institutionellen Problemdeutungen repräsentieren also rollenübergreifende Relevanzstrukturen, aus denen für die Sozialadministration verbindliche Erfolgskriterien, Prioritäten und Motive für das praktische Handeln ihrer Mitarbeiter abgeleitet werden. Indem unter Rückgriff auf die Bestände eines systematischen Wissens die faktischen Strukturen legitimiert werden (Prozeß 'sekundärer Objektivation'), integrieren die institutionellen Problemdeutungen partikuläre Handlungskontexte und das in sie eingebundene Erfahrungswissen. – Die Beherrschung von Kooperations- und Kommunikationssystemen sowie der dazugehörigen Sozialtechniken und Interpretationspotentiale ist jedoch stets krisenanfällig (latente Akzeptanzkrise). Dies ist ein Grund dafür, daß die Organisationsstrukturen und Kooperationsprozesse der sozialwissenschaftlichen 'Aufrüstung' unterworfen sind. Die zunehmende Verwissenschaftlichung hat zur Folge, daß soziale Prozesse mit Kategorien besetzt werden, die interpretative Funktionen haben und über Mechanismen symbolischer Gewalt andere konkurrierende Interpretationen ausschließen bzw. nicht zulassen (zur Herausbildung derartiger Symbolstrukturen siehe u.a. die Arbeiten von U. KÖHLER, M. FOUCAULT

und F. BASAGLIA). Die Beherrschung instrumenteller Anforderungen stellt demgegenüber in den Institutionen der Sozialarbeit einen geringeren Engpaß dar (vgl. EDELMANN 1976).

(2) Die Ebene der routinisierten Handlungsvollzüge und das sie anleitende Berufswissen der Sozialarbeiter, welches immer auch aus einer spezifischen Interpretation und Selektion des Organisationswissens wie auch aus den auf ihre Tätigkeit bezogenen subjektiven Intentionen und Wertvorstellungen der Sozialarbeiter besteht, die Prozessen primärer und sekundärer Sozialisation geschuldet sind. Die Sozialarbeiter müssen sich mit begrenzten und auf die Organisationszwecke fixierten Interpretationsmonopolen begnügen. Organisationsintern, bedingt durch die Wirkweise der institutionellen Legitimationsmuster, und organisationsextern, bedingt durch die Definitionsmacht der offiziellen Problemdeutungen sozialer Sachverhalte, ist es den Sozialarbeitern erschwert, ihre eigenen Erfahrungen aufzuarbeiten und in Interessenstrategien umzusetzen. Die offiziellen Sprachmuster setzen sich gegen die eigenen Erfahrungen durch; diese werden immer schon in Begriffen der herrschenden Interpretationsmuster gedeutet. Es kommt zu einer Reduktion von interessenorientierten Handlungsmustern auf seiten der Sozialarbeiter. – Die Verwissenschaftlichung in Gestalt der Ausbreitung von sinnstiftenden Symbol- und instrumentellen Regelsystemen forciert den Abkoppelungsprozeß zwischen primärer Erfahrung und institutionalisierten Praxisformen (vgl. SCHMITZ/THOMSEN 1978).

(3) Die Ebene der Lebenspraxis der klientelisierten Laien sozialarbeiterischer Interventionsstrategien und das für sie relevante, zumeist subkulturell geprägte, lebensweltlich-praktische Erfahrungswissen, als Vollzugswissen einer Lebensform (vgl. zum Lebensweltbegriff etwa LIPPITZ 1980). Sozialarbeit als eine dominante Form eines institutionell angelegten intervenierenden Umgangs mit der Klientel setzt voraus, daß hier die gesellschaftlichen Subjekte in bestimmten Situationen und biographischen Phasen als nicht kompetent betrachtet werden, was die Teilnahme am Lebenszusammenhang ihrer sozialen Umwelt anbelangt, und sie folglich darauf angewiesen sind, daß diese (vermeintlichen) Defizite durch entsprechende Interventionen in das Erfahrungswissen und die Handlungsmuster ihres praktischen Lebenszusammenhangs kompensiert bzw. korrigiert werden (vgl. AMENDT 1979).

Bezogen auf das Verhältnis von Erzeugung und Verarbeitung sozialer Probleme im Handlungsfeld sozialer Arbeit, rühren die entscheidenden Restriktionen einer am Beispiel klassischer Professionen sich orientierenden Organisation und Systematisierung rollenspezifischen Wissens<sup>2</sup> der Sozialarbeiter u.E. eher von der spezifischen Wirkweise des Prozesses der *Problemverarbeitung* her, der – allgemein betrachtet – als ein Prozeß der Bürokratisierung von sozialen Handlungszusammenhängen durch Verrechtlichung und Verwissenschaftlichung gekennzeichnet werden kann (vgl. zur Verwissenschaftlichung aller Bereiche der gesellschaftlichen Praxis: BÖHME 1980).

In zunehmendem Maß werden konkrete Entscheidungen der bürokratischen Organisationen sozialer Arbeit gegenüber den beruflich handelnden Sozialarbeitern - und vermittelt über diese auch gegenüber den Adressaten - unter Zuhilfenahme wissenschaftlicher

---

2 Im Rahmen einer - nur analytisch vornehmbaren - Trennung unterscheiden wir hier zwischen eher *instrumentell ausgerichtetem Problemlösungswissen* (Regelwissen) einerseits und eher *sinnstiftendem und motivationsförderndem Deutungswissen* andererseits. Wäre ersteres ein Wissen, das Lösungen für bestimmte Handlungs- und Problemsituationen zur Verfügung stellt, so würde letzteres eher über die Relation zwischen Mitteln und Zwecken ihrer gesellschaftlichen Bestimmung Auskunft geben. Deutungswissen ist also ein Wissen, das die sinnstiftenden Interpretationen für instrumentelles Problemlösungswissen gleichsam erzeugt. Real sind diese Wissensbestände untrennbar und treten praktisch nur in Verbindung auf (BERGER/LUCKMANN 1969, S. 82). Was die soziale Verteilung von Problemlösungs- und Deutungswissen anbelangt, bleibt festzustellen, daß sie in allgemein relevanter Form wie in rollenspezifischer, d.h. in Berufsrollen organisierter Form auftreten. Besonders an der Berufsrolle des Sozialarbeiters läßt sich die Rückbindung instrumentellen Problemlösungswissens an organisationsspezifische und interessenspezifische Werte und Ziele deutlich machen.

Begründungszusammenhänge legitimiert. Sozialwissenschaftliches Sonderwissen gerät dabei unter den strukturellen Zwang, lediglich die Zweck-Mittel-Rationalität zu steigern, aber nicht die Ziele der sozialbürokratischen Organisationen/Institutionen selbst zu problematisieren (Prozeß der 'Legitimation der Legitimationsmuster'). Zu der Wirkweise derartiger Entscheidungs- und Interventionspraktiken läßt sich feststellen, daß lebensweltlich-praktische Erfahrung dabei reduziert wird auf die Wahrnehmung von Tatbeständen, deren Realitätscharakter sich nach den Definitionen und Regelsystemen der offiziellen Problemdeutungen der Sozialbürokratien bestimmt (vgl. YOUNG 1972; GOLDNER 1977).

Indem sich sozialbürokratisches Handeln gegenüber den Adressaten als ein *System von Sachzwängen* darzustellen versucht, werden in der Folge offiziöse Interpretationen der gesellschaftlichen Wirklichkeit geschaffen, die alternative Handlungsentwürfe als vermeintlich sachlich „falsch“ und sozial unangemessen zurückweisen bzw. in den Bereich von Privatmeinungen abdrängen. Diese Handlungslogik folgt dem Prinzip einer zunehmenden Rationalisierung und verdrängt somit Begründungs- und Motivzusammenhänge, die sich nicht in Kategorien der offiziellen Problemdeutungen ausdrücken lassen. Solidarität, Freundschaft etc. gelten in diesem Zusammenhang als diffuse Bedeutungsgehalte, die nur noch als private Motive zugelassen werden (vgl. LUCKMANN 1980).

Dem einzelnen Sozialarbeiter tritt die bürokratische Herrschaft der Sozialadministration in Gestalt instrumentell begründeter Handlungsanweisungen entgegen. Diese instrumentelle Begründung erfolgt zumeist auf der Ebene von Legitimationsmustern, die sich einer sozial-technologischen Sprache bedienen; dabei werden wissenschaftliche Begründungen als Legitimation in technokratischer Weise herangezogen. Der einzelne Sozialarbeiter gerät in Konflikt mit seinen biographisch erworbenen Orientierungen und Erwartungen sowie seiner faktischen Stellung im System der gesellschaftlichen Reproduktion *und* dem, was der eingeschränkte Sinngehalt der offiziellen Deutungsmuster der Sozialadministration an Verhaltensweisen zuläßt. Verhaltensweisen, die nicht aufgehen in die zugelassenen Interpretationsmuster der Bürokratien, werden als abweichendes Verhalten sanktionierbar. Diese offiziellen Deutungsmuster gesellschaftlicher Konflikte und sozialer Problemlagen stellen sich gegenüber dem praktisch handelnden Sozialarbeiter wie aber auch gegenüber den Adressaten zumeist als ein definitorisches Deutungs- und Regelwissen ohne jeweils situations- und interessenspezifische Begründung dar. Auf diese Weise wird soziales Interventionswissen produziert.

Sozialisatorische Vermittlungsprozesse in den Sozialadministrationen führen bei den Sozialarbeitern zum Erwerb eines spezifischen Wissensbestandes, der sie mit den organisatorisch gewünschten Problemlösungsmustern ausstatten soll; d.h. institutionalisierte legitimatorische Deutungsmuster werden als Quasi-Berufswissen vorgegeben, was einer 'Steuerung' der sozialarbeiterischen Handlungsorientierung durch Bestände eines bürokratischen Organisationswissens gleichkommt. Indem die Sozialarbeiter diese in den Sozialadministrationen ausgebildeten Erklärungen und Realitätsdeutungen wiederum in ihrer Berufspraxis einsetzen, präformieren sie aber zugleich auch die Deutungen, mit denen die Adressaten Lösungen für ihre Handlungsprobleme suchen (vgl. zum Verhältnis von Laiisierung und Expertisierung im Bereich lebenspraktischer Probleme, die wissenssoziologisch orientierte Problemstellung bei SPRONDEL 1979).



Institutionalisiertes sozialarbeiterisches Handeln ist stets als ein Beitrag zur Systemintegration (LOCKWOOD) zu verstehen. Systemintegrative Prozesse artikulieren sich auf dem Niveau von spezifischen *Praxisformen* als sozial-integrative. Theoretisch-kategorial erfaßt ist dieser Zusammenhang in den Begriffen der institutionellen Formen und Ordnungen von Handlungen, die sich für Sozialarbeit und Sozialpädagogik im Kontext von sozialbürokratischen Organisationen als Entscheidungshandeln präzisieren lassen. Die *Bedingungen der Herstellung* von im beruflich-praktischen Handeln von Sozialarbeitern realisierten Entscheidungen sind einerseits systematisch rekonstruierbar auf der Transformationsebene zwischen allgemeiner staatlicher Funktionsbestimmung und ihrer organisatorischen 'Realisierung' und Legitimierung wie andererseits auf der Transformationsebene zwischen definierten Problemdeutungen und entsprechenden Problemlösungsstrategien der bürokratischen Organisationen und ihrer je konkret-spezifischen 'Erfüllung' im Handlungsvollzug vom Sozialarbeiter (vgl. DEWE 1980).

Die lebensweltlich-praktisch orientierte Problemlösungskapazität und die sie legitimierenden subkulturellen Realitätskonstruktionen der Adressaten sozialarbeiterischer Interventionen unterscheiden sich strukturell von den oben erwähnten offiziösen Problemdeutungen der Sozialbürokratie hinsichtlich eines identischen sozialen Handlungsproblems. Im Erfahrungswissen der Laien artikulieren sich in der Regel Bedürfnisse und Interessen auf der Basis von subkulturellen Deutungsmustern, deren sinnstiftende Funktion an Traditionen und anschauliche Erfahrungen rückgebunden ist. Es ereignet sich also in ihnen der Erwerb von Handlungskompetenzen zumeist im Medium einer Reflexion tradierter Kooperations- und Interaktionsformen und der Rückversicherung eines kontinuierlichen Fortschreitens der Aufklärung des eigenen Handelns. Insbesondere vollziehen sich Lernprozesse nur in dem Maß, als veränderte Formen der Kooperation und Interaktion interpretierbar sind auf dem Hintergrund komplexer Erfahrung sozialer Realität. Diese ermöglicht prinzipiell die sinnhafte Entscheidung über die Wünschbarkeit bestimmter Zwecke und Handlungsziele. Mit ihrer Deutung werden die Bedürfnisse und Interessen der einzelnen im Kontext genereller Interessenkonstellation und Problemlösungsmodelle verortet. In *diesem* Sinne ist das lebensweltlich generierte Wissen der Laien stets ein *sich selbst gewisses Wissen*.

Die *primär* geltenden, die gelebten sozialen Wirklichkeitsvorstellungen ermöglichenden Stabilisierungen sozialen Handelns geraten nun in Konfrontation mit sozialtechnokratisch produzierten *sekundären* Wirklichkeitskonstruktionen der Institutionen der Sozialarbeit. Bei dem Versuch, die Adressaten mit sozial verbindlichen Realitätsdefinitionen ihrer sozialen Probleme zu versorgen – was immer den Versuch einer Transformation des allgemein-relevanten Deutungswissens der Adressaten darstellt –, stoßen die offiziösen Problemdeutungen jedoch, strukturell bedingt, auf das Hindernis, daß die sozialen Rollen der Akteure im lebensweltlichen Zusammenhang (noch) nicht nach dem Muster öffentlicher Rollen von Organisationsmitgliedern angelegt sind, und zwischen den Interagierenden ein stets nur prekäres Vertrauensverhältnis besteht, welches laufend gewahrt oder wieder hergestellt werden muß, wozu sich jedoch die routinehaften Muster von Sozialtechniken kaum eignen (vgl. WEINGART 1980).

Verallgemeinert heißt das, daß zwischen Sozialarbeitern und Adressaten wie aber auch zwischen Sozialarbeitern und der sie kontrollierenden Sozialbürokratie zustande kommende Definitionen von Handlungsproblemen – als Zuordnung von formaler Begrifflichkeit und sinnhaft zugrunde gelegter Symbolik – niemals definitiv nur durch die empirische

Faktizität von Einzelphänomenen bestimmt sind, sondern sich zugleich ergeben aus differenten klassen- und subkulturspezifischen gesellschaftlichen Deutungsmustern von einem anzustrebenden oder aber zu konservierenden Zustand sozialer Realität. Sozialarbeit kann in diesem Sinne als ein an Institutionen gebundener Vermittlungsprozeß zwischen staatlichen Sozialbürokratien und verschiedenen Klientelen betrachtet werden, in dem diese mit sozial verbindlichen Deutungs- und Handlungsmustern versorgt werden. Des weiteren ist die Sozialadministration in ihrer klassischen Form als Eingriffsverwaltung nicht in der Lage, einen Prozeß egalitären Aushandeln von lebensweltlich relevanten Deutungsmustern für die Adressaten wegen deren situativer Dichte und Prozeßhaftigkeit zu bewerkstelligen. Die typischen Verfahren der Problemverarbeitung seitens der Sozialbürokratien scheitern also gleichsam strukturell an dem Bemühen, sie bei der Analyse und dem Zustandekommen von handlungsbestimmenden Entscheidungen auf quasi absolute, objektiv applizierbare, d.h. transsituationale Problemdeutungen beziehen zu wollen (vgl. TREUTNER et al. 1978).

Auch der Versuch der Herausbildung eines konventionellen Musters klassischer Professionalisierung und die damit verbundene Absicht, Sozialarbeit als eine Form von Sozialtechnologie zu installieren, muß als problematisch angesehen werden. In diesen Professionalisierungsbestrebungen, die sich im Versuch der Institutionalisierung einer typischen Problemlösungsstruktur als besondere Form einer Experten-Laien-Beziehung niederschlagen, ist der Keim des Scheiterns insofern angelegt, als derartige Intentionen auf zunehmenden Widerstand der Adressaten stoßen und sich ebenfalls nicht mit der objektiven Handlungssituation und den Motiven der Sozialarbeiter in Einklang bringen lassen, da die damit einhergehende rollenspezifische Monopolisierung eines „legitimen Wissens“ (i. S. eines *tacit knowledge*) für die Deutung und die daraus ableitbare sozialverbindliche Lösung objektiver Handlungsprobleme zwangsläufig zu einer weiteren Laisierung der Adressaten sozialer Arbeit führt. Bei derartigen Versuchen wird übersehen, daß die Sozialwissenschaften ein Wissen produzieren, das sich der erhofften Professionalisierung nach dem Muster der Medizin, Rechtswissenschaften etc. weitgehend entzieht, und daß systematisches Wissen über *soziale* Tatbestände – im relativen Gegensatz zu naturwissenschaftlichem Wissen – nicht davor gefeit ist, daß es in den laienhaften Interpretationen mit gegenläufigen Deutungen belegt wird und so *qua* technokratischer Verschleierung einer Legitimierung institutionalisierter Problemlösungsstrategien dient (vgl. SCHMITZ 1978).

Der Versuch einer klassischen Professionalisierung sozialarbeiterischen Handelns – über die zunehmende Verwissenschaftlichung von Erfahrungswissen – hat nämlich zur Folge, daß das allgemein-relevante Deutungswissen, mit dem sich die Adressaten der Sozialarbeit in ihrer Lebenspraxis mehr oder weniger erfolgreich orientieren, in einem entscheidenden Maß einer Revision unterworfen wird, an deren Ende – nicht zuletzt vermittelt der Deklarierung des Laienwissens als 'inkompetenten Wissens' – die gezielte Verhaltenssteuerung der Adressaten, zumindest aber der strukturelle Zwang steht, bei der Bewältigung alltäglicher Handlungsprobleme sich an den externen Problemlösungsstrategien der institutionalisierten Sozialarbeit zu orientieren. Dabei verbürgen diese rationalisierten Problemdeutungen gegenüber den lebensweltlichen und in subkulturellen Milieus angelegten Sinnstrukturen sowie den von ihnen geprägten Vorstellungen von der eigenen Realität, nun keineswegs ein höheres Maß an Aufgeklärtheit und erfolgreicher Konfliktbewältigung im praktischen Lebenszusammenhang der Adressaten. Sozialpädagogische

Intervention nimmt hier den Charakter einer Institution zur Durchsetzung von kommunikativen Regeln der Selektion und Eliminierung von Realität konstituierenden Bedeutungszusammenhängen an (vgl. KARABEL/HALSEY 1977; DEWE/OTTO 1980).

Ohne eine rekonstruktive Analyse der Wissens- und Symbolstrukturen im Handlungsfeld sozialadministrativer Sozialarbeit und ihrer folgenreichen Wirkungsweise auf der Ebene institutionalisierter Handlungsvollzüge ist besonders die aktuelle, viel diskutierte Strategie des Sensibelwerdens für den „Alltag der Adressaten“ nicht davor gefeit, daß ihre favorisierten Handlungskonzeptionen und Methoden zur Erfassung von lebensweltlichen Wirklichkeitsvollzügen der Adressaten letztlich „Informationen“ hervorbringen, die im Kontext eben jener symbolischer Strukturen und institutioneller Praxisformen der Sozialarbeit gleichsam instrumentell Verwendung finden, um eben die interaktiven Rezeptionsbarrieren auf seiten der Klientel aufzuspüren, welche den sozialtechnokratischen Problemlösungsstrategien (bisher noch) im Wege stehen (vgl. FREYBERG 1978; FREYBERG et al. 1979).

Unter der Perspektive des sozialen Wandels wäre die Frage nach einem möglichen *Themenwechsel* in den zentralen Legitimationsmustern der Sozialadministration und die damit verbundene Überlegung, ob bzw. inwieweit ein derartiger Themenwechsel auf die subjektiven Sinnwelten der Betroffenen unverzerrt 'durchschlägt' und dort einen krisenhaften Abbau von Loyalität bewirkt, ein relevanter Forschungsansatz für eine rekonstruktiv ausgerichtete Sozialarbeitsforschung. Weitere hiermit verbundene Forschungsfragen wären etwa die folgenden: Was ist die 'objektive Motivierung' für einen (möglichen) Themenwechsel in den institutionalisierten Problemdeutungen? Welche Konsequenzen ergeben sich daraus für die Interpretation sozialer Sachverhalte im Handlungsvollzug beruflicher Sozialarbeit? Welche Folgen zeitigt die Interventionspraxis der Sozialarbeiter für die Handlungskompetenz der klientelisierten Laien unter dem Gesichtspunkt der zunehmenden Fremdbestimmung durch 'Experten', d.h. hier in Form einer deutenden Verwaltung ihrer privaten Lebenspraxis und der sich daraus ergebenden Reduktion der Autonomie des Subjekts?

### *Literatur*

- AMENDT, G.: Beratung als staatliche Antwort auf soziale Emanzipationsbewegungen. In: NAGEL, R./SEIFERT, P. (Hrsg.): Inflation der Therapieformen. Reinbek 1979, S. 195-228.
- BERGER, P.L./LUCKMANN, TH.: Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie. Frankfurt 1969.
- BÖHME, G.: Alternativen zur Wissenschaft. Frankfurt 1980.
- BÖHME, G./ENGELHARDT, M. VON: Entfremdete Wissenschaft. Frankfurt 1979.
- BOURDIEU, P.: Struktur, Habitus, Praxis. In: BOURDIEU, P.: Entwurf einer Theorie der Praxis. Frankfurt 1976, S. 139-202.
- BOURDIEU, P./PASSERON, J. C.: Grundlagen einer Theorie der symbolischen Gewalt. Frankfurt 1973.
- DEWE, B.: Kategorien für die Analyse der strukturellen Stabilität und Transformation sozialen Wissens (unveröff. Ms.). Berlin (Max-Planck-Institut für Bildungsforschung) 1980.
- DEWE, B./OTTO, H.-U.: Über den Zusammenhang von Handlungspraxis und Wissensstrukturen in der öffentlichen Sozialarbeit. Einleitende Bemerkungen zum regulativen Handlungsbezug sozialer Deutungsmuster in der Experten-Laien-Interaktion sozialer Dienstleistungen. In: Neue Praxis 10 (1980), S. 127-149.
- EDELMANN, M.: Politik als Ritual. Die symbolische Funktion staatlicher Institutionen und politischen Handelns. Frankfurt 1976.
- FREYBERG, TH. V.: Auspioniert und angeschmiert. Das Bewußtsein der Arbeiterjugend als Objekt von Forschung und Erziehung. Gießen 1978.

- FREYBERG, TH. V., et al.: Arbeiterbewußtsein - Tummelplatz für Pädagogen? Eine Kontroverse in Briefen. In: Einundzwanzig - Randgänge der Pädagogik (1979), Heft 11, S. 11-24.
- GABRIEL, K.: Organisation und Legitimation. Die Selbststeuerungsimperative der Organisation und das Problem der Legitimität. In: Zeitschrift für Soziologie 3 (1974), S. 339-355.
- GOLDNER, F. H./RITTI, R. R.: The production of cynical knowledge in organizations. In: American Sociological Review 42 (1977), S. 539-551.
- KARABEL, J./HALSEY, A. H.: Power and Ideology in Education. New York 1977.
- LIPPITZ, W.: „Lebenswelt“ oder die Rehabilitierung vorwissenschaftlicher Erfahrung. Ansätze eines phänomenologisch begründeten anthropologischen und sozialwissenschaftlichen Denkens in der Erziehungswissenschaft. Weinheim 1980.
- LUCKMANN, TH.: On the rationality of institutions in modern life. In: Archives Européennes de sociologie 16 (1975), S. 3-15. (Dt. in: LUCKMANN, TH.: Lebenswelt und Gesellschaft. Paderborn 1980, S. 190-206.)
- OEVERMANN, U.: Zur Analyse und Struktur von sozialen Deutungsmustern (unveröff. Ms.). Berlin (Max-Planck-Institut für Bildungsforschung) 1973.
- SCHMITZ, E.: Leistung und Loyalität. Stuttgart 1978.
- SCHMITZ, E./THOMSEN, W.: Division of Labour and Social Distribution of Knowledge in Complex Organisations. Proposal for a Research Project. Berlin (Max-Planck-Institut für Bildungsforschung) 1978.
- SPRONDEL, W.M.: „Experte“ und „Laie“. Zur Entwicklung von Typenbegriffen in der Wissenssoziologie. In: SPRONDEL, W.M./GRATHOFF, R. (Hrsg.): ALFRED SCHÜTZ und die Idee des Alltags in den Sozialwissenschaften. Stuttgart 1979, S. 140-154.
- TREUTNER, E./WOLFF, S./BONSS, W.: Rechtsstaat und situative Verwaltung. Frankfurt 1978.
- WEINGART, P.: De-Institutionalisierung der Gesellschaft oder Verlust der Subjektivität? Zum Begriff der Institution. In: Die Psychologie des 20. Jahrhunderts, Bd. VIII. Zürich 1980, S. 559-566.
- YOUNG, M. F. D. (Ed.): Knowledge and Control. London 1972.



## Zum gesellschaftspolitischen Kontext der Werte- und Moralerziehung

### *Kritische Anmerkungen zu einem Konzept der politischen Bildung*

Die gesellschaftliche Entwicklung in der Bundesrepublik hat seit Beginn der 60er Jahre zeitweilige „klimatische“ Auflockerungen mit sich gebracht, die auch ihre Auswirkungen in Reformansätzen der staatlichen Schulpolitik und der darin eingebetteten schulischen politischen Bildung hatten. Die Entwicklungen der letzten 15 Jahre lassen sich skizzenhaft etwa mit folgenden Überschriften umreißen: Öffnung von Räumen für politisches Engagement, progressive Interpretation des Grundgesetzes, Vertrauensvorschuß für reformerische Aktivitäten, Hoffnung auf gesellschaftliche Veränderungen durch Bildung, Versuche aktiver Reformpolitiken - kurz: „Mehr Demokratie wagen“. - Die Erwartung, daß damit ein struktureller Änderungsprozeß, zumindest aber ein länger anhaltendes liberales Klima eingeleitet würde, hat sich inzwischen sehr abgekühlt, so etwa unter dem Eindruck folgender Tendenzen: Verstärkung staatlicher Reglementierung in Schule und Hochschule, Verschlechterung der ökonomischen Situation im Bildungsbereich, Verweis auf ökonomische Zwänge als Disziplinierungsinstrument, Einschränkung von Handlungsräumen durch Verrechtlichung, technokratische Herrschaftssicherung statt Reformplanung, Verhaltensfolgen der Arbeitslosigkeit, Neigungen zu Anpassung oder „Ausflippen“, restriktive Interpretation des Grundgesetzes, Zunahme von Mißtrauen gegen Sozialwissenschaften, öffentliche Abwertung des Reformbegriffs (vgl. ausführlicher BRIESE/HEITMEYER/KLÖNNE 1981).

Treffend wurde zu Beginn der Reformphase die Richtung des beginnenden Politisierungsprozesses in dem Buch „Student und Politik“ formuliert: „Demokratie arbeitet an der Selbstbestimmung der Menschheit, und erst wenn diese wirklich ist, ist jene wahr. Politische Beteiligung wird dann mit Selbstbestimmung identisch sein. Wieweit sie sich heute diesem ihrem Begriff annäht; wieweit sich in ihr ein Stück Selbstbestimmung schon verwirklicht; ob sie demokratische oder autoritäre Tendenzen fördert - daran sollte sich das Maß ihres Potentials bestimmen“ (HABERMAS/v. FRIEDBURG/OEHLER/WELTZ 1969, S. 15). Daran anschließende politische Bildung wurde offensiv gefaßt als „Prozeß, dessen Realisierungsgrad am Ziel der Selbstbestimmung gemessen wird und dessen Gegenstand daher vorrangig die in den latenten und manifesten Konflikten dieser Gesellschaft hervortretenden Macht- und Herrschaftsstrukturen sind“ (PRIESTER 1981, S. 143).

Der Verwirklichung der Demokratie verpflichtete politische Bildung fand damals - wenn auch in abgeschwächter Form - unter anderem ihren Niederschlag in den Hessischen Rahmenrichtlinien und den sicher nicht radikal zu nennenden „Richtlinien für den Politischen Unterricht“ von Nordrhein Westfalen, in denen etwa die Qualifikation 1 lautet: „Fähigkeit und Bereitschaft, gesellschaftliche Zwänge und Herrschaftsverhältnisse nicht ungeprüft hinzunehmen, sondern sie auf ihre Zwecke und Notwendigkeiten hin zu befragen und die ihnen zugrunde liegenden Interessen, Normen und Wertvorstellungen kritisch zu überprüfen“ (Fassung von 1973, S. 10). Es wurde ernst gemacht mit dem Anspruch, mündige demokratische Bürger zu erziehen.

Im Windschatten restaurativer gesellschaftlicher Entwicklungen blüht nun seit einiger Zeit ein Konzept politischer Bildung neu auf, dessen Wurzeln bis in die Nachkriegszeit

zurückreichen. Seine ideologischen Versatzstücke scheinen vom Wandel der bundesrepublikanischen Industriegesellschaft unberührt. Neu hingegen ist sein Charakter als Kampf-ansage gegen Didaktik, die demokratische Grundsätze zu verwirklichen sucht.

Die Verbindung aus altem Zeitgeist und aktuellem Anlaß stellt - repräsentativ für viele andere Schriften dieser ideologischen Richtung - WISNIEWSKI (1978, S. 12) her: „Besonders notwendig angesichts überzogener, liberalistischer, ja anarchistischer Strömungen unter der heutigen akademischen Jugend ist, den Sinn und die geistigen Grundlagen von festen Institutionen von Machtausübung und Unterordnung zu beschreiben und zu erklären. Es ist selbstverständlich, daß vielleicht gerade besonders sensible und idealistisch gesonnene Menschen in unserem Volk soziale Wirklichkeit wie Nation, Volk, Staat, Waffendienst, Herrschaftsausübung, Macht, Dienen tabuisieren oder gar das Bemühen um eine adäquate Verwirklichung in einer freiheitlichen Demokratie als „faschistisch“ oder „reaktionär“ verteufeln. Keine Gemeinschaft kann sich aus der Verantwortung für geistige Klarheit in der Bewältigung auch dieser Phänomene entlassen, nur weil sie von Nationalsozialisten in erschreckenden Verzerrungen dargestellt und mißbraucht wurden.“ Weniger plakativ, dafür aber mit der Autorität einer Kultusministerin fordert LAURIEN (1978, S. 30) „kritikfähige Identifikation mit den Werten und Normen der Verfassung: ein wertneutraler Standpunkt, der die Verfassung dem Urteil individueller Beliebigkeit preisgibt und ein fundamental-kritisches Verhältnis zu unserer Verfassung sind Irrwege.“ Die kritische Didaktik erwartet von Lehrern ebenso Parteilichkeit zugunsten unterprivilegierter Gruppen wie schülerorientierte Toleranz: sie will Schülern ein Rüstzeug an Wissen und Erkenntnissen vermitteln, das ihnen die Wahrnehmung einer aktiven Rolle beim Demokratisierungsprozeß unserer Gesellschaft ermöglicht. LAURIEN (1978, S. 30f) hingegen verlangt den Lehrern, die „engagierte Demokraten“ sein sollen, Bekenntnisse ab, denen die Schüler zu folgen haben. Dies bedeutet die Wiedereinführung des autoritären Unterrichts, der affirmative Inhalte verbreitet, bedeutet die Wiedereinführung der alten Konfrontation des allwissenden, kritischen Widerstand unterdrückenden Lehrers mit den zur ohnmächtigen Unterdrückung ihrer Kompetenzen verurteilten Schüler. Am Ende bleiben kritische Schüler und kritische Didaktik auf der Strecke.

Was kritische Didaktik und Werte- und Moralerziehung den Begriffen nach zu verbinden scheint, ist das Eintreten für die pluralistische Demokratie. Während aber die kritische Didaktik aufgrund ihres gesellschaftstheoretischen Selbstverständnisses den Zustand der pluralistischen Demokratie mit jenen Maßstäben mißt, die dieser Demokratieform selbst zugrunde liegen, geht die Werteerziehung anders vor: Ihr „Bekenntnis“ zur pluralistischen Demokratie verbindet sie mit einem „Bekenntnis“ zur Chance der „Entscheidungsautonomie“ (LAMMERT 1977, S. 42). Dies aber geschieht vor dem Hintergrund vehementer Angriffe gegen Emanzipation und „Kollektivismus“ (S. 40f.). Kritische Didaktik setzt dagegen: Nur mit der Rückendeckung und der Kampfkraft demokratischer Kollektive, vor allem der Gewerkschaften, hat der einzelne die Chance zur Selbstbestimmung. Individualität und kollektives Selbstkonzept schließen einander eben gerade nicht aus, sondern gehören besonders für abhängig Beschäftigte unabdingbar zusammen. Denken und handeln andere übrigens nicht genauso: beispielsweise die Bauern, die Kassenärzte, die kollektiv hochorganisierte Wirtschaft? Werte- und Moralerziehung schmuggelt sich an der Realität unserer Gesellschaft vorbei.

Die Publikationen der Werte- und Moralerziehung verbindet miteinander, daß sie sich gegen den „Holzweg der Verwissenschaftlichung“ (TENBRUCK 1979), für „Werterziehung“ (SCHMADERER 1978), gegen „Konfliktpädagogik“ (BREZINKA 1979), für eine „Kurskorrektur in der politischen Bildung“ (Plädoyer für eine wahrheitsorientierte Didaktik, BOVENTER 1979) aussprechen. Gegen die „Gewalt der Verneinung“ wird eine „Grundlegung der bejahenden Erziehung“ (GÜNTHER et al. 1978) gestellt, es wird „Mut zur Erziehung“ gefordert im Sinne von Wert- und Moralerziehung.

SCHMADERER (1978, S. 9ff.), auf die bayerische Verfassung zurückgreifend, formuliert: „Die Schulen sollen nicht nur Wissen und Können, sondern auch Herz und Charakter bilden ... Oberste

Bildungsziele sind Ehrfurcht vor Gott, Achtung vor religiöser Überzeugung und vor der Würde des Menschen, Selbstbeherrschung, Verantwortungsgefühl und Verantwortungsfreudigkeit, Hilfsbereitschaft und Aufgeschlossenheit für alles Wahre, Gute und Schöne ... Die Schüler sind im Geist der Demokratie, in der Liebe zur ... Heimat und im Sinne der Völkerversöhnung zu erziehen ... 30 Jahre haben wir mit der bayrischen Verfassung und dem Grundgesetz gelebt, weil Zeichen zu erkennen sind, aus denen abzulesen ist, daß eine übersättigte Gesellschaft nicht mehr in der Lage ist, Normen und Werte zu erschließen, ... ist es notwendig, das immer wieder in Erinnerung zu rufen, was ... als die wahren Werte des Lebens angesehen wurde ... Man wird sich dabei wieder Gedanken über die Kardinaltugenden ... machen müssen“.<sup>1</sup>

Daß hier überwiegend aus Texten zitiert wurde, die aus dem Umkreis der CDU/CSU stammen (etwa der Politischen Akademie Eichholz der Konrad-Adenauer-Stiftung) sollte nicht zu der Annahme verführen, es handle sich um Konzepte, die nur in diesem Sektor der Parteienlandschaft existieren. Die Thesen des Berliner Landeschulrats BATH (SPD) zur Erziehungs- und Bildungsaufgabe und die sich anschließende Diskussion in der Berliner SPD und darüber hinaus belegen, daß auch in der Sozialdemokratischen Partei ähnliche Überlegungen angestellt werden, die im Raum dieser Partei auf Ablehnung, aber auch auf Zustimmung stoßen. Einige Zitate aus den 30 Thesen von BATH (1980) können zeigen, daß die Werte- und Moralerziehungswelle auch dort angelangt ist: Aus These 18: „Wer aus seinem Repertoire die Werte Achtung, Ehrfurcht und Vertrauen streicht, erzieht Besserwisser und Ignoranten, vielleicht auch Neurotiker oder sogar Ungeheuer.“ - These 23: „Wissenschaft, wie sie überwiegend verstanden wird, kann nur bedingt hilfreich sein, wenn es um Erziehung geht. Während Wissenschaft ihre Aussagen nur als Hypothesen wagen kann, muß Erziehung Überzeugung vermitteln. Wissenschaftsorientierung ist deshalb nicht der einzige Maßstab für Unterricht und Erziehung. Ethische Maßstäbe sind von gleichem Rang. Wertbegriffe wie das Wahre, das Schöne und Gute sind nicht hinterfragbar; müssen sich aber in der Geschichtlichkeit und im sozialen Zusammenhang stets von neuem erweisen.“ - These 29, die fast wortgleich ist mit Argumentationen von CDU/CSU-Autoren: „Weil unsere Gesellschaft auch in ihren Wertordnungen pluralistisch ist, kommt den im Grundgesetz enthaltenen Grundwerten und Grundrechten besondere Bedeutung zu. Sie sind als der ethische Grundkonsens der Nation für Bildung und Erziehung verbindlich. Zwar kann man Werte nicht einfach verordnen, doch kommt es darauf an, daß diese Werte nicht nur reflektiert, sondern von der Jugend angeeignet werden. Erziehung ist immer Repräsentanz von Werten, niemals allerdings Überwältigung des jungen Menschen. Eine Schule, die sich darauf etwas zugute hält, daß in ihrem Unterricht die Werte unserer Verfassung gleichermaßen mit Gründen angenommen oder abgelehnt werden können, wäre das Geld nicht wert, das die Staatsbürger dafür aufbringen müssen.“

Die Zielsetzungen dieser Moral- und Werterziehung, die einer kritischen und wissenschaftsorientierten politischen Bildung entgegengesetzt werden sollen, werden durchweg kaum konkretisiert. Werte- und Moralerziehung des politischen Unterrichts wird begründet einerseits mit einer „anthropologischen Gewißheit“, die in dieser Formulierung, daß es ein Wesensmerkmal des Menschen sei, sich ein System von Moral und Werten anzueignen, weder bewiesen noch bestritten werden kann. Der Mensch sei in der pluralistischen, offenen Gesellschaft bei dieser Suche nach Werten unsicher und bedürfe deshalb der Hilfe durch Erziehung, durch politische Bildung. Die Gesellschaft verfüge über einen Kanon von Grundwerten.

Nach HATTICH (1976) haben Grundwerte zunächst zwar Leerformelcharakter und müssen inhaltlich immer wieder neu bestimmt werden; die Auslegungskompetenz liege in erster Linie bei jedem

1 In einer – laut FRANKFURTER RUNDSCHAU vom 6. Juli 1981 – stürmisch gefeierten, kämpferischen Rede auf dem Landesparteitag der CDU Baden-Württemberg forderte Kultusminister MAYER-VORFELDER die Rückkehr zu alten Werten: Recht und Ordnung, Fleiß, Pflichterfüllung, Disziplin müßten wieder beim Namen genannt werden. Streng an der Verfassung ausgerichtet, solle wieder zu Gott, Ehrfurcht, Liebe zu Volk und Heimat erzogen werden, fehlende Emotionalität durch auswendig gelernte Volkslieder in die Schulen einkehren, und: Pluralität sei nicht mehr mit Beliebigkeit zu verwechseln – was wohl heißen soll, daß nunmehr vorweg festgelegt werden soll, welche Pluralität man zulassen will.



einzelnen und den gesellschaftlichen Gruppen. Dennoch wird auch hier eine noch vorsichtige, bei anderen Autoren deutlicher erkennbare Herrschaftsfunktion des Staates angenommen: „Wollte man dem Staat eine Wertauslegungskompetenz absprechen, müßte man ihm seine originäre Kompetenz, nämlich die der allgemein verbindlichen Regelung nehmen“ (S. 94). Diese Staatsfixierung wird auch nicht durch die Bedingungen abgeschwächt, unter denen laut HATTICH der Staat als „Wertsetzungsin-stanz“ steht: „Die politische, verbindliche Auslegung muß sich damit rechtfertigen, daß sie gesellschaftlich notwendig ist; sei es, daß ohne diese Verbindlichkeit ein humanes Zusammenleben nicht möglich ist; sei es, daß der Staat die von ihm verlangten Aufgaben nicht erfüllen kann“ (S. 93).

Die gesellschaftliche Notwendigkeit von „Wertsetzung“ scheint mit dem Erziehungsauftrag der Schule gegeben, wie ihn z. B. die bayerische Verfassung formuliert. Dabei wird unterstellt, Verfassungstexte lieferten ein nicht mehr interpretationsnotwendiges System von Werten und es gebe so etwas wie einen zeitlos gültigen „Grundkonsens der Verfassungsväter“. Aber war die Grundgesetzinterpretation der Verfassungsväter nicht eher ein Kompromiß, der Offenheit für Entwicklungen in verschiedene Richtungen ließ? Es ist WEILER (1980) zuzustimmen, der eine Ebenentrennung fordert zwischen den Positionen, von denen die „Verfassungsväter“ ausgingen und dem, was schließlich als rechtsverbindlich in das Grundgesetz einging. Die „Verfassungsväter“ seien in der Tat von Werteordnungen und Menschenbildern ausgegangen, aber von recht verschiedenen, sogar konkurrierenden, katholisch-naturrechtlichen, liberalen und demokratisch-sozialistischen, „die auch zum Teil Eingang in die Formulierungen bestimmter Grundrechte gefunden haben“ (S. 4). WEILER stellt fest, daß eine textgetreue Verfassungsinterpretation zu dem Ergebnis kommen müsse, „daß das Grundgesetz keine ‚Menschenbilder‘ und keine ‚Wertordnungen‘ benennt, sondern ‚Grundrechte‘ der Bürger und Rechtsverpflichtungen staatlicher Organe“ (S. 4).

Die Werteordnung wird dann auch von den Vertretern der Wert- und Moralerziehung nicht direkt dem Grundgesetz entnommen, sondern als Belege werden zumeist Zitate aus der Rechtssprechung des Bundesverfassungsgerichts herangezogen (häufig sogar nur Passagen aus Begründungen von Urteilen, worauf WEILER hinweist). Das Zitieren von Texten des Bundesverfassungsgerichts ist aber gerade nicht der Rückgriff auf eine ein für allemal festgeschriebene „Verfassungswelt“. Denn die Verfassungsrechtssprechung hat erst im Lauf der Zeit zusammen mit einem Teil der Rechtslehre und der Politik die „Auffassung vom Grundgesetz als einer verschlossenen Wertordnung“ entwickelt (vgl. SEIFERT 1979, S. 336).

In ganzer Schärfe formuliert SEIFERT (S. 330f.) was geschehen ist: „... eine wertetheologische Auslegung der Verfassung als geschlossenes Gebäude, um eine politische Dezision des Gerichtes zu erreichen. Diese Auslegung der Verfassung verändert das Grundgesetz, macht die Verfassung zum Haus, dessen Strukturen weniger durch die Verfassung und die im demokratischen Prozeß entstandenen Gesetze bestimmt werden, als durch die Macht einer Richterbank. Die Verfassungsrichter erfüllen nicht mehr die ihnen zugedachte Kontrollfunktion im *Rahmen der Verfassung*, sondern gerieren sich als Konstrukteure einer imaginären Wertekirche und sagen Ja zur Ausbürgerung derjenigen, die sich in diesem Gebäude nicht ‚zu Hause‘ fühlen“. In diesem wertetheologischen Haus nisten sich die Werte- und Morallehrer im Einverständnis mit den überwiegend konservativen Verfassungsrichtern ein und erklären jeden, der sich in diesem Haus nicht wohlfühlt bzw. der es wagt, die Mauern und das (möglicherweise morsche) Gebälk dieses Hauses prüfend zu beklopfen, z. B. in einem kritisch-emanzipatorischen Unterricht, zum Feind der Verfassung, stempeln jeden zum Extremisten, der sich nicht engagiert zu den Grundwerten „bekennt“. Selbst die kritische Sympathie mit der Verfassung reicht nicht aus, gefordert wird die Übernahme von „Weltbildern“, „Weltordnungen“, wobei man nur das in der Zeit vor 1945 wohl zu sehr strapazierte Wort „Weltanschauung“ vermeidet, obwohl eben das gemeint ist. SEIFERT (S. 331) stellt dagegen: „Das Grundgesetz gebietet an keiner Stelle, daß die Wertsetzungen einzelner Verfassungsnormen von einer ‚Wertordnung‘, einem ‚Wertsystem‘, einem ‚Gefüge objektiver Normen‘ oder einem ‚Sinnganzen‘ her interpretiert

werden. Nur wenn die Wertsetzungen im Grundgesetz primär als Einzelnorm unter dem Gesichtspunkt ‚Offenheit der Verfassungsordnung‘ ausgelegt werden, wird die Verfassung der Bundesrepublik der vor dreißig Jahren entworfenen Konzeption gemäß zu dem *offenen Forum*, auf dem – ohne Selbstaufgabe der Demokratie – in einem gesetzten Rahmen die Auseinandersetzungen ausgetragen werden können.“ Ein solches Verständnis von der Offenheit der Verfassungsordnung entzieht dem Wert- und Moralerziehungskonzept die Legitimation durch das Grundgesetz, verbietet geradezu die Verordnung von verbindlichen Werten in der Schule, gebietet eine offene, wissenschaftlich kritische Diskussion – „ohne Selbstaufgabe der Demokratie“ – über Werte und Moral, wie dies eine kritisch-emanzipatorische Didaktik vorsieht.

Entsprechend dem Konzept der Werte- und Moralerziehung wird politische Bildung wieder als „Staatsbürgerbildung“ (GEBAUER 1978) oder als staatsbürgerliche Erziehung verstanden, jedoch nicht mehr im Sinne einer als nicht ausreichend bezeichneten „Institutionenkunde“. Bei der „Erziehung zur Bejahung des neuen deutschen politischen Staatsgebildes“ (LAURIEN 1978, S. 29) geht es eher um eine Verbindung von „Sozialerziehung“ (F. OETINGERS Partnerschaftskonzept) und Vermittlung von „Kenntnis des auch institutionell geordneten politischen Prozesses“ (S. 31) und Überzeugung von der Richtigkeit und Wichtigkeit als verbindlich erklärter Werte und Moralvorstellungen.

Das alles ist nicht neu, sondern ein Rückgriff auf Konzepte der – man möchte sagen – voremanzipatorischen politischen Bildung. Wobei solche Rückgriffe zum Teil so weit reichen, daß die Einführung und Zielsetzung des staatsbürgerlichen Unterrichts an den Schulen durch Kaiser WILHELM II. im Jahr 1889 belobigt wird: „In der Eröffnungsrede vor der Schulkonferenz des Jahres 1890 betonte der Kaiser, daß die Schule nach der Reichsgründung der Jugend hätte klarmachen müssen, daß das neue Staatswesen dazu da wäre, um erhalten zu werden. Statt dessen hätten sich schon in der kurzen Zeit, in der das Reich bestehe, *zentrifugale Tendenzen* entwickelt“ (WISNIEWSKI 1978, S. 9). Es wird nicht etwa versucht, dieses kaiserliche Wort kritisch zu analysieren, sondern man merkt nur bedauernd an, bei offensichtlicher Schätzung der allgemeinen Tendenz dieses staatsbürgerlichen Unterrichts: „Unglücklicherweise versuchte der Kaiser *darüber hinaus* politische Bildung als Kampfinstrument gegen die Sozialdemokraten und auch als Mittel der Verherrlichung seiner eigenen Regentschaft zu benutzen“ (S. 9; Hervorhebung hinzugefügt).

Wie ist es möglich, daß nach einem Jahrzehnt der Bildungsreform, der Entwicklung kritischer, wissenschaftsorientierter, auf Emanzipation zielender Politikdidaktikkonzepte nun die „Gegenaufklärung“ antritt und so rasch Fuß fassen kann? Man kann u.a. folgende mögliche Gründe nennen: (1) Vernachlässigung der „pädagogischen Aspekte“ bei den zu sehr auf Struktur und Organisation ausgerichteten Schulreformbemühungen; (2) Mutlosigkeit und Resignation nach zu hochfliegenden Reformhoffnungen, die sich nicht erfüllten; (3) daraus entstandene Unsicherheiten in der Lehrer-Schüler-Beziehung, aber auch Apathie und Resignation bei den Schülern und der Jugend allgemein; (4) Verstärkung dieser Unsicherheit durch Eltern (überwiegend aus den neuen, in den letzten 20 Jahren aufgestiegenen Mittelschichten, die einstmals wichtige Träger der Schulreform waren), die nun, verschreckt vom Verhalten ihrer Kinder, von der Schule fordern, daß diese den Kindern wieder „Ideale und Anstand“, „Fleiß“, „Ordnung“, „Ehrfurcht“ und „Disziplin“ beibringen. (Diese Liste der Gründe ist sicher nicht vollständig, gibt aber schon wichtige Anhaltspunkte; vgl. WAGNER 1978, S. 16f.)

Die Konzepte der Werte- und Moralerziehung setzen in dieser Situation an, jedoch nicht, um die angedeuteten Probleme einer demokratischen Lösung näherzubringen, sondern um sie zu verschleiern und um die durch eine kritisch-emanzipatorische Didaktik *mitgeförderten* Demokratietendenzen in vielen Bereichen der Gesellschaft wieder rückgängig zu machen. Die Werterziehung predigt eine Moral, die nicht die der kapitalistischen Realität der Bundesrepublik ist, wo eben nicht Vertrauen, das „Gute, Schöne, Wahre“ bestimmend sind, sondern das Leistungsprinzip für die abhängig Arbeitenden,

deren Tugenden der Pünktlichkeit, Ordnung und Disziplin der reibungslosen Kapitelverwertung dienen. Der Profit daraus wird eben nicht nach moralischen Werten verteilt, nicht nach einem wie auch immer zu bestimmenden „Gemeinwohl“ verwendet, sondern er ist der Eigendynamik der Kapitelverwertung unterworfen und führt zu ständigen Vergrößerung der Distanz zwischen solchen, die viel haben und sich dann dem „Schönen“ und „Wahren“ widmen können, und solchen, die wenig haben, denen nach einem anstrengenden Arbeitstag, oder bei psychisch vielleicht noch schwerer zu ertragender erzwungener Untätigkeit durch Arbeitslosigkeit, eine Flucht in Ersatzbefriedigungen durch Fernsehen, in bunte Illustrierte mit Bildern vom schönen Leben der anderen, in das Flackern und Klappern von Flippern und anderen Vergnügungsmaschinen, in Alkohol und andere Drogen bleibt. Statt die gesellschaftlichen Ursachen von Orientierungslosigkeit und Unsicherheit, Apathie und Hoffnungslosigkeit besonders auch bei Jugendlichen zu analysieren, werden von den Werte- und Moralerziehern „neue“ Werte (eher müßte man von alten Werten in neuen Kleidern sprechen) angeboten, zur gläubigen Aneignung empfohlen, die sich wenig von dem Flipper unterscheiden, an dem sich der arbeitslose Jugendliche festhält, die – darin einigen Drogen ähnlich – den Blick auf die gesellschaftlich-ökonomischen Krisen und Konflikte versperren.

Zugleich wird durch diese Konzepte eine kritisch-emanzipatorische politische Pädagogik angeklagt, Schuld an der Orientierungslosigkeit der Jugend zu haben, also auch Schuld an den von Jugendlichen als unzureichend gesehenen Lebensumständen. Eine Didaktik, die dazu beitragen wollte, gesellschaftliche Defizite erkennbar zu machen und die Gesellschaft zu verbessern, wird letztlich für diese Defizite verantwortlich gemacht nach dem Motto: Was nicht erkannt wird, existiert auch nicht. Dabei sind die Konzepte der Werte- und Moralerziehung, besonders auch was die Vorstellungen zur didaktischen Umsetzung anbetrifft, so fragmentarisch und wenig sorgfältig, daß der Verdacht nicht von der Hand zu weisen ist, es ginge hier nicht um einen pädagogischen Gegenentwurf, sondern in erster Linie um ein politisches Kampfinstrument. Auf der Grundlage der wenigen vorhandenen empirischen Untersuchungen kann angenommen werden, daß die Bevölkerung der Bundesrepublik Deutschland im großen und ganzen in ihrer Wertstruktur eher konservativ als progressiv ist, Grundwerte formal übernommen hat und unbewußt staatsloyal ist, vor allem aber den Mechanismen der alltäglichen Herrschaft von Menschen über Menschen und der Produktionsweise positiv wertschätzend oder höchstens passiv kritisch gegenübersteht. Das Insistieren auf verabsolutierten Grundwerten, der formalistische Umgang mit ihnen und die auf sie rückgeführte Begründung politischer Moral lassen sich nur so erklären, daß man sich mit latenten Loyalitätsbekundungen nicht mehr zufrieden geben mag, daß man angesichts zaghafter Emanzipationsbestrebungen von den realen Lebenszusammenhängen ablenken möchte, aus deren Widersprüchlichkeit und tendenzieller Inhumanität sich Widerstände entwickeln könnten, die an dem gesellschaftlichen Grundgerüst zu rütteln beginnen. Die Forderung nach einer verbindlichen Werte- und Moralerziehung ist deshalb auch – gewollt oder ungewollt – ein Beitrag zu einem Klassenkampf von oben, weil selbst die bravsten Formen des Eintretens für Reformen als Klassenkampf von unten diskriminiert werden. So zeigt sich, daß die von den Werte- und Moralerziehungen direkt und indirekt unterstellte Krise der politischen Pädagogik eigentlich eine Krise des politisch-gesellschaftlichen Systems ist, die sich solange nicht überwinden lassen wird, wie im formal sozialen Rechtsstaat materialiter Asozialität der gesellschaftlichen Verhältnisse, durchaus nicht als unveränderbare Sachnotwendigkeit, anzutreffen ist. Man kann zwar auch kritische Politikdidaktik als ein politisches Kampfinstrument betrachten. Sie

unterscheidet sich aber von der letztlich indoktrinierenden Werte- und Moralerziehung, die mit den Mitteln der Antiaufklärung und Emotionalisierung arbeitet, dadurch, daß sie sich samt ihren wertenden Prämissen zur Disposition stellt, indem sie sich, ohne den Lehrenden und Lernenden für oder gegen etwas politisch zu instrumentalisieren, in eine gewaltlose Konkurrenz begibt.

Die hier diskutierten Konzeptentwürfe zur Werte- und Moralerziehung wollen also, so scheint es uns, nicht so sehr politische Bildung neu begründen, sondern neu begründete politische Bildung verdrängen und verdächtig machen, damit eine alte politische Bildung unbegründet praktiziert werden kann. Die begriffliche Unschärfe der wert- und moralpädagogischen Konzepte, ihre curricularen Defizite taugen auch eher zur Einschüchterung, Verunsicherung der Lehrer, sie veranlassen eher zur freiwilligen Selbstzensur, als daß sie die versprochenen Problemlösungen oder gar Heranführungen aus Bildungs- und Gesellschaftskrisen leisten könnten.

Einer so konzipierten politischen Bildung als Werte- und Moralerziehung muß nicht ein neues Konzept entgegengesetzt werden, sondern es sollte vielmehr mit und an vorliegenden Methoden und Erfahrungen kritischer politischer Bildung weitergearbeitet werden. Der politische Unterricht braucht keine aufgesetzte Werterziehung und keine abstrakte Erziehung zu Grundwerten. Jeder schülergerechte, kritische Unterricht enthält eine Fülle von stofflich bestimmten und sozialen Lernsituationen, die es Schülern und Lehrern ermöglichen, die Einstellung zu Grundwerten aller Art und die Chancen entsprechender Lebenspraxis kontrovers zu diskutieren, ja direkt auszuprobieren. Angesichts der verbreiteten Haltung zahlreicher Jugendlicher, Kritik nicht zu äußern, weil Kritik bestraft wird, ist kritischer Unterricht um so wichtiger. Nur ein solcher Unterricht bringt Entfaltung demokratischen Verhaltens. Darum ist an der Forderung nach einem politischen Unterricht, in dessen Mittelpunkt Kritik-, Konflikt- und Mitbestimmungsfähigkeit von Schülern steht, festzuhalten, auch wenn die gesellschaftlichen Bedingungen dafür, gemessen an den „Reformzeiten“, deutlich schwieriger geworden sind, der Einfluß konservativer Gruppen allenthalben erheblich zugenommen, die Bereitschaft der Jugendlichen zu kritischer und konfliktbewußter Wahrnehmung eigener Interessen vielleicht abgenommen hat. Gerade die veränderten gesellschaftlichen Bedingungen verlangen noch stärker ein Votum für einen kritischen, wissenschafts- und schülerorientierten politischen Unterricht gegen alle vernebelnde, von den gesellschaftlichen Problemen und Konflikten ablenkende Werte- und Moralerziehung.

### *Literatur*

- BATH, H.: Dreißig Thesen zur Erziehungs- und Bildungsaufgabe der Schule. In: *Bildung und Politik* 16 (1980), H. 3, S. 7–15.
- BOVENTER, H.: Kurskorrektur in der politischen Bildung. Plädoyer für eine wahrheitsorientierte Didaktik. In: *Materialien zur Politischen Bildung* 7 (1979), H. 4, S. 81–85.
- BREZINKA, W.: „Konfliktpädagogik“. Zur Analyse und Kritik eines neuen pädagogischen Schlagwortes. In: *Z. f. Päd.* 25 (1979), S. 953–967.
- BRIESE, V./HEITMEYER, W./KLÖNNE, A. (Hrsg.): *Entpolitisierung der Politik-Didaktik?* Weinheim 1981.
- DER KULTUSMINISTER DES LANDES NORDRHEIN-WESTFALEN: *Richtlinien für den Politischen Unterricht.* Düsseldorf/Stuttgart 1973.
- FROMMELT, R.: *Freiheitlich demokratische Grundordnung – Grundlage und Aufgabe für die politische Erwachsenenbildung.* In: *Die Frau in der offenen Gesellschaft. Materialien zur freiheitlich sozialen Politik [Politische Akademie Eichholz]* (1978), H. 2, S. 31–33.

- GEBAUER, B.: Zur Situation politischer Bildung. In: Die Frau in der offenen Gesellschaft. Materialien zur freiheitlich sozialen Politik [Politische Akademie Eichholz] (1978), H. 2, S. 1–4.
- GÜNTHER, H., et al.: Grundlegung einer bejahenden Erziehung. Affirmative Didaktik. München 1978.
- HABERMAS, J./v. FRIEDEBURG, L./OEHLER, Chr./WELTZ, F.: Student und Politik. Neuwied 1969.
- HÄTTICH, M.: Die Suche nach neuen Werten. In: GUGGENBERGER, B., et al.: Wertverzicht in der Industriegesellschaft? Bonn 1976, S. 82–101.
- LAMMERT, N.: Emanzipation oder Freiheit? Anmerkungen zur Wertzieldiskussion politischer Bildung. In: Materialien zur politischen Bildung (1977), H. 2, S. 40–44.
- LAURIEN, H.-R.: Politische Bildung in der Schule. In: Die Frau in der offenen Gesellschaft. Materialien zur freiheitlich sozialen Politik [Politische Akademie Eichholz] (1978), H. 2, S. 29–31.
- PRIESTER, K.: Wie progressive Konzepte von ihren Urhebern entpolitisiert werden. In: BRIESE/HEITMEYER/KLÖNNE 1981, S. 143–162.
- SCHMADERER, F.O. (Hrsg.): Werterziehung. Der Erziehungsauftrag der Schule unter dem Aspekt der Wertorientierung, Wertvermittlung und Wertverwirklichung. München 1978.
- SEIFERT, J.: Haus oder Forum. Wertsystem oder offene Verfassung. In: HABERMAS, J. (Hrsg.): Stichworte zur „Geistigen Situation der Zeit“. Bd. 1. Frankfurt 1979, S. 321–338.
- TENBRUCK, F.H.: Der Holzweg der Verwissenschaftlichung. Mut zur Erziehung als Gegenwartsaufgabe. In: Die politische Meinung 23 (1978), H. 3, S. 11–22.
- WAGNER, R.: Mut zur Erziehung – Erziehung zum Mut. In: Bildung und Politik 16 (1980), H. 3, S. 16–18.
- WEILER, H.: Politischer Unterricht im Sinne des Grundgesetzes. Wider die rechtsverbindliche Festlegung von Lernzielen. In: aus politik und zeitgeschichte B 15/80, S. 3–14.
- WISNIEWSKI, R.: Politische Bildung und allgemeine Erwachsenenbildung. In: Die Frau in der offenen Gesellschaft. Materialien zur freiheitlich sozialen Politik [Politische Akademie Eichholz] (1978), H. 2, S. 5–12.

### III. Thesen zur Jugendarbeitslosigkeit



## Jugendarbeitslosigkeit zwischen pädagogischer Befriedung und Selbstorganisation

Die arbeitslosen Jugendlichen sind inzwischen zu einem bevorzugten Gegenstand der empirischen Sozialwissenschaft avanciert. Bis etwa 1976/77 lag der Schwerpunkt auf Untersuchungen über die sozioökonomischen Bedingungen der Arbeitslosigkeit von Jugendlichen. Diese Untersuchungen haben ohne Zweifel dazu beigetragen, daß Behauptungen, die Arbeitslosigkeit sei ein bloß konjunkturelles oder demographisches Problem, das sich in absehbarer Zeit von selbst erledige, heute kaum noch ernst genommen werden. Auch haben die Untersuchungen dazu beigetragen, die Bedeutung von Ausbildungsmaßnahmen für die Lösung des Problems Jugendarbeitslosigkeit skeptischer zu beurteilen.

Seit etwa 1977 ist eine Zunahme von Untersuchungen zu bemerken, die sich mit den „psychopathologischen Folgen“ (FRESE/MOHR 1978) der Arbeitslosigkeit bei Jugendlichen beschäftigen. Hauptsächlich wird gefragt, wie sich die Arbeitslosigkeit auswirkt (a) auf die „Arbeits- und Weiterbildungsbeurteilung“ (BAUMANN et al. 1979; vgl. auch HEINEMANN 1978; KREUTZ/WUGGENIG 1978); (b) auf „Zeiterleben und Zukunftsorientierung“ (HEINEMANN 1978; vgl. auch KREUTZ/WUGGENIG 1978; BURGER/SEIDENSPINNER 1977); (c) auf „politische Partizipation und politische Radikalisierung“ (KREUTZ/WUGGENIG 1978; vgl. auch BAUMANN et al. 1979). Die Untersuchung der mit der erfahrenen Arbeitslosigkeit verbundenen psychischen Problematik kann dazu beitragen, die Lebensrisiken und -probleme der Jugendlichen besser zu verstehen. Von dieser Intention war die Sekundäranalyse von WACKER (1976), auch die Studie von BURGER/SEIDENSPINNER (1977) noch ansatzweise geprägt.

In den später veröffentlichten Untersuchungen steht jedoch eindeutig das Interesse im Vordergrund, die Jugendlichen nach „Persönlichkeitsmerkmalen“ (BAUMANN et al. 1979; HEINEMANN 1978; KREUTZ/WUGGENIG 1978) und „Haltungstypen“ (HEINEMANN 1978) zu klassifizieren. Dies ist ein Verfahren, das – bei allem sozialkritischen Gestus gegenüber den Stigmatisierungen der Jugendlichen – die Jugendlichen gerade durch die Analyse ihres vermeintlichen Bewußtseins und ihrer „Psychopathologie“ zur Verfügungsmasse administrativer Eingriffe macht. Dem entspricht auch die hauptsächlich in diesen Untersuchungen verwendete Methode der standardisierten Fragebogenerhebung, die die Jugendlichen bereits im Forschungsprozeß in einer Objektkontrolle fixiert. Letztlich geht es dann nur noch um die Frage, wie der „Verweigerung des Eintritts in gesellschaftlich akzeptierte Formen der materiellen Existenzsicherung“ (BAUMANN et al. 1979, S. 6) entgegengewirkt werden kann und die Jugendlichen davor „bewahrt“ werden können, „den formaldemokratischen Handlungsmöglichkeiten zu mißtrauen und in außerinstitutionellen politischen Aktionen die einzige Alternative zu sehen“ (S. 11). Die den Jugendlichen attestierte „Hoffnungslosigkeit... in sozial angemessener Weise zu lösen“ (S. 10), läuft auf eine Intensivierung sozialpädagogischer und sozialtherapeutischer Bedeutung hinaus.

Demgegenüber halten wir eine Forschungspraxis für angebracht, die aus der Integration in die Lebenszusammenhänge der Jugendlichen entwickelt wird und die sich in erster Linie mit der Praxis der Verursacher und der Verwalter der Arbeitslosigkeit auseinandersetzt, die daraus resultierenden Erfahrungen der Jugendlichen aufhebt und kritisch auf deren Ursachen zurückwendet. – Weitere Defizite der gegenwärtigen Arbeitslosenforschung bestehen zunächst in der geringen Aufklärung des tatsächlichen Umfangs der Arbeitslosigkeit von Jugendlichen. Die Arbeitslosigkeits-Statistiken der Arbeitsverwaltung geben weder das tatsächliche Ausmaß wieder, noch zeichnen sie ein realistisches Bild der



strukturellen Zusammensetzung der Gruppe von arbeitslosen Jugendlichen. Sie sind an Verwaltungszwecken orientierte Geschäftsstatistiken und erfassen Arbeitslosigkeit als einen Mangel, den sie aufgrund der Nachfrage nach Arbeits- und Ausbildungsplätzen feststellen. Fassen wir demgegenüber Arbeitslosigkeit als ein Problem aller Jugendlichen auf, die sich nicht in einer Ausbildungssituation befinden oder arbeiten, ergibt sich ein völlig anderes Bild.

Laut einer Regionaluntersuchung in Berlin ist nach diesem Kriterium etwa jeder 10. Jugendliche ausbildungs- und berufslos; das sind viermal so viel Jugendliche, wie zum Zeitpunkt der Untersuchung die Arbeitslosenstatistik registrierte (ARBEITSGRUPPE 1980; vgl. auch SCHÖBER 1979; WOLF et al. 1979). Diese Feststellungen sind in ihrer politischen Bedeutung um so gravierender, wenn der Sachverhalt einbezogen wird, daß die seit Jahren bekannten Mängel der Statistik nicht nur nicht behoben werden, sondern im Rahmen der polizeilichen, kriminologischen Forschung Datensysteme entstehen, die die Informationen von Sozialbehörden, Arbeitsämtern, der Polizei und der Justiz verbinden (vgl. PLANUNGSTEAM 1974).

Die Tatsache, daß viele Jugendliche, die ohne Beruf und Ausbildung sind, sich nicht arbeitslos melden, berührt einen weiteren Mangel der Arbeitslosenforschung: In der Scheu, zum Arbeitsamt zu gehen, reproduziert sich die kollektive Erfahrung des nur verwaltungsmäßigen Umgangs mit Personen und der vorherrschenden Tendenz, die gesellschaftliche und wirtschaftlich bedingte Problematik zu vereinzeln und den Ausbildungs- oder Arbeitssuchenden schuldhaft zu belasten. Der hier angesprochene Mangel bezieht sich auf das Fehlen der Untersuchungen über die Interventions- und Verkehrsformen des Arbeitsamts, auf die Auswirkungen und die Verarbeitungsformen der behördlichen Interventionen bei Jugendlichen. Solange das Arbeitsamt die Arbeitssuchenden als Angeklagte behandelt und fast jeder Besuch beim Arbeitsamt mit einem Schuldspruch endet, verstärkt diese Behörde die psychischen Probleme, die die Arbeitslosigkeit mit sich bringt. Wenn auch die Forschung diesen Zustand ausblendet, wird sie Teil des ohnehin gegen Arbeitslose bestehenden Systems von Stigmatisierungen.

### *Literatur*

- ARBEITSGRUPPE JUGENDARBEITSLOSIGKEIT an der Pädagogischen Hochschule Berlin: Verdeckte Jugendarbeitslosigkeit in West-Berlin (unveröff. Ms.) Berlin 1980.
- BAUMANN, U., et al.: Handlungsperspektiven und politische Einstellungen arbeitsloser Jugendlicher. Frankfurt 1979.
- BURGER, A./SEIDENSPINNER, G.: Jugend unter dem Druck der Arbeitslosigkeit. München 1977.
- FRESE, M./MOHR, G.: Die psychopathologischen Folgen des Entzugs von Arbeit: Der Fall Arbeitslosigkeit. In: FRESE, M., et al. (Hrsg.): Industrielle Psychopathologie. Bern 1978, S. 282–338.
- HEINEMANN, K.: Arbeitslose Jugendliche. Ursachen und individuelle Bewältigung eines sozialen Problems. Darmstadt/Neuwied 1978.
- KREUTZ, H./WUGGENIG, U.: Folgen der Jugendarbeitslosigkeit. Eine praxisbezogene Analyse empirischer Daten und soziologischer Theorien. In: KREUTZ, H., et al.: Empirische Sozialarbeitsforschung. Rheinstetten 1978, S. 23–58.
- SCHÖBER, K.: Jugendarbeitslosigkeit in Zahlen: Ausmaß und Entwicklungstendenzen. In: LENHARDT, G. (Hrsg.): Der hilflose Sozialstaat. Jugendarbeitslosigkeit und Politik. Frankfurt 1979, S. 173–202.
- PLANUNGSTEAM: Verhütung und Bekämpfung der Kriminalität. Ressortübergreifende Planung. Berlin 1974.
- WACKER, A.: Arbeitslosigkeit. Soziale und psychische Voraussetzungen und Folgen. Frankfurt/Köln 1976.
- WOLF, F., et al.: Regionale Analyse der Jugendarbeitslosigkeit am Beispiel des Raumes Marburg-Biedenkopf. Sonderheft der Zeitschrift „Einundzwanzig“. Marburg, Dezember 1979.

## Jugendarbeitslosigkeit im Umbruch der Werte

*Vom Ausschuß aus der „Arbeitsgesellschaft“ zur Befreiung für einen schöpferischen Lebensstil*

Das vielleicht folgenreichste Ereignis der nahen Zukunft ist der sich abzeichnende strukturelle Wandel des Systems der gesellschaftlichen Arbeit in den westlichen entwickelten Industrienationen. Die Ausgangssituation dieses tiefgreifenden gesellschaftlichen Umbruchs ist gekennzeichnet durch den Tatbestand der hartnäckigen Arbeitslosigkeit und Unterbeschäftigung: Die Beschäftigungsprobleme werden sich auch in der Bundesrepublik aller Voraussicht nach aufgrund demographischer Entwicklungen, der Einführung arbeitssparender Technologien, der relativen Sättigung der Nachfrage nach konventionellen Industrieprodukten in Zukunft weiter verschärfen. Gleichzeitig haben die „bewährten“ KEYNESSchen Instrumente der Wachstumspolitik an Wirksamkeit eingebüßt: Angesichts ungewisser Absatzerwartungen ziehen es die Unternehmen vor, auf Subventionen und wirtschaftspolitisch induzierte Nachfragesteigerungen mit arbeitssparenden Rationalisierungsinvestitionen und Preissteigerungen statt mit einer Ausweitung von Produktion und Beschäftigung zu reagieren. Weitere folgenreiche technologische Umwälzungen – z.B. im mikroelektronischen Bereich – stehen unmittelbar bevor. Die hiermit einhergehenden ungeheuren Produktivitätssteigerungen auch im Bürobereich machen menschliche Arbeitskraft zunehmend überflüssig. Die Folge: Ältere Arbeitskräfte werden immer früher aus dem System erwerbswirtschaftlicher Arbeit herausgedrängt und ins gesellschaftliche Abseits gestellt, Frauen auch gegen ihren Wunsch an den „heimischen Herd“ verwiesen, ausländische Arbeitnehmer in ihre Herkunftsländer und damit in die Arbeitslosigkeit entlassen und Jugendliche für immer längere Zeit in perspektivlosen und als sinnlos empfundenen „Bildungseinrichtungen“ verwahrt.

In dieser Situation deuten Reaktionsweisen und Verhaltenstendenzen eines Teils vor allem jüngerer Betroffener darauf hin, daß alternative Problemlösungen sich abzeichnen und daß die Werte der Arbeitsgesellschaft nicht mehr vorbehaltlos akzeptiert werden. Die traditionellen Arbeits-, Karriere- und Leistungswerte einer bürgerlichen Arbeitsmoral geraten unter den Druck entgegenstehender Ansprüche und Interessen: Insbesondere Jugendliche lehnen in wachsendem Maß stumpfsinnige, monotone Arbeitsverrichtungen in unpersönlichen, bürokratisierten Großbetrieben und riesigen Verwaltungskomplexen ab. Indes scheint aus diesem „Unbehagen an der Lohnarbeit“ nicht umstandslos eine klare Alternative zu erwachsen: Die subjektiven Widerstands- und Verarbeitungsstrategien von jugendlichen Teilgruppen sind vielfältig und z. T. widersprüchlich. Es lassen sich – etwas vereinfacht – die folgenden drei Varianten erkennen:

(1) Ein Teil von Arbeiterjugendlichen versucht angesichts der Erfahrung des Ausschlusses von Lohnarbeit bzw. der Zurückweisung ihrer eigenen Ansprüche und Interessen an Arbeit, sich der Lohnarbeit durch „eskapistische Flucht“ zu entziehen. Die Perspektivlosigkeit der eigenen Lage und der Mangel an Alternativen begünstigen bei ihnen nicht selten Rückzugstendenzen (Alkohol- und Drogenkonsum, „Rumhängen“ etc.) oder aber – seltener – aggressive Aktivitäten (Zerstörung von Sachen, Gewalt gegen Personen). Der Lebensunterhalt wird entweder durch Zuwendungen der Herkunftsfamilie, manchmal durch Arbeitslosenunterstützung oder aber durch kleine, z. T. illegale

Geschäfte (Verschieben von geklauten Sachen, Verwertung von Sperrmüll, Schnorren etc.) sichergestellt. Es liegt auf der Hand, daß diese Form des „Sich-Durchschlagens“ auf die Dauer riskant ist: Die Wahrscheinlichkeit der Kriminalisierung ist hoch und die hiervon betroffenen Jugendlichen geraten mit hoher Wahrscheinlichkeit unter den Einfluß von Instanzen sozialer Kontrolle.

(2) Einige Jugendliche gehen dazu über, offensiv eine Alternative zur Lohnarbeit zu entwickeln. Diese Variante des Widerstands gegen entfremdete Lohnarbeit schlägt sich in verschiedenen Versuchen nieder, etwa in genossenschaftlichen Produktionsgemeinschaften zur Herstellung kleiner Gebrauchs- und Schmuckwaren, Reparatur von Fahrzeugen, Transport von Möbeln in Selbsthilfeinitiativen, Lebensstilgruppen und Nachbarschaftshilfegruppen (vgl. HUBER 1979). In diesen Initiativen geht es darum, die Zerstückelung des Lebens in die Bereiche Arbeit und Freizeit aufzuheben und inhaltliche Ansprüche an die Arbeit zu realisieren: Die in der Lohnarbeit verweigte Kontrolle über den Arbeitsablauf wird hier in Selbstverwaltung wiedergewonnen. *Arbeit* ist nicht mehr „Mittel zum Zweck“ sondern eher Selbstzweck im Sinne von Selbstverwirklichung. *Arbeitslosigkeit* wird nicht mehr als existenzbedrohender Ausschluß aus dem Erwerbsleben, sondern als Chance zur Erprobung alternativer Lebensformen interpretiert.

(3) Die letzte Variante ist eng verbunden mit der vorhergehenden: Es handelt sich um konventionellere Formen eigeninitiiert und selbstverantworteter Arbeit, die auch als „neue Selbständigkeit“ bezeichnet werden (vgl. VONDERACH 1980). Hierzu gehört etwa die Unterhaltung einer Töpferwerkstatt, eines Ladens für Bastelwaren oder das Betreiben einer Alternativkneipe etc. Wesentlich ist hierbei, daß die neuen Formen der Selbständigkeit angesichts von Arbeitslosigkeit und wachsender Unzufriedenheit mit den vorgegebenen Formen der Lohnarbeit auf der Basis von Eigeninitiative und Selbstbestimmung entwickelt werden, obwohl ursprünglich eine ganz anders geartete Tätigkeit angestrebt wurde. Die Übergänge zur Berufsarbeit sind hier ohnehin fließend: Die Gleichzeitigkeit von abhängiger Erwerbstätigkeit (z. B. in Form von selbstgewählter Teilzeitarbeit) und eigeninitiiertem Selbständigkeit ist ebenso anzutreffen wie der Wechsel zwischen verschiedenen Formen der Arbeit im Lebensverlauf. In jedem Fall aber verliert die Orientierung auf Lohnarbeit ihren dominanten Charakter als strukturierendes Lebensprinzip.

Diese skizzierten Formen des veränderten Arbeits(markt)-verhaltens betreffen einen (noch geringen) Teil von Jugendlichen, und die Mehrheit von ihnen wird auch weiterhin konventionelle Lohnarbeitertätigkeiten ausüben. Auch sollen die problematischen Begleitumstände eines vollständigen Ausstiegs aus der Lohnarbeit – etwa die damit verbundene gesellschaftliche Randstellung und die unsichere soziale Absicherung im Krankheits- und Arbeitsunfähigkeitsfall – auf keinen Fall verharmlost werden. Aber insgesamt verweisen diese neuen Antworten auf Dequalifizierung und Arbeitslosigkeit auf einen umfassenden „geistigen Strukturbruch“, der auch den Blick auf alternative Entwicklungsrichtungen westlicher Industriegesellschaften freigibt.

Im Zuge des Wandels von „materialistischen“ zu „postmaterialistischen“ Werten (vgl. INGLEHART 1979) bzw. von den Werten des „Habens“ zu den Werten des „Seins“ (FROMM 1976), könnte eine allmähliche Inbesitznahme von „disponibler Zeit“ in Selbsthilfeprojekten und Eigenarbeit Platz greifen, in deren Folge die Vorherrschaft fremdbestimmter Arbeit und nutzloser Arbeitslosigkeit zumindest partiell gebrochen wird. Hauptmerkmal der aktuellen Situation ist zunächst „das Neben-, Gegen- und Ineinander zweier Gesellschaften mit je eigenem Werthimmel, die alles andere als friedliche Koexistenz zweier Bewußtseinshorizonte, deren einer sich schwerpunktmäßig noch immer deutlich an den Notwendigkeiten der industriellen Arbeits- und Wachstumsgesellschaft orientiert, während der andere sich ebenso deutlich an den Bedürfnissen und Interessen der im Entstehen begriffenen Freizeitgesellschaft ausrichtet“ (GUGGENBERGER 1980, S. 281).

Werte wie Leistung, Hierarchie, Gehorsam, Disziplin und Bedürfnisaufschub stehen solchen wie Partizipation, Lebensqualität, Solidarität, Selbstbestimmung und Selbstverwirklichung gegenüber. Das Interesse an eigenverantworteter Betätigung, Selbstentfaltung in kleinen, überschaubaren Lebens- und Arbeitszusammenhängen und die Sensibilität gegenüber den ökologischen Folgekosten einer ausschließlich wachstumsbestimmten Entwicklung nehmen zu (vgl. STRÜMPER 1977). Die Formen des Ausstiegs aus der

Lohnarbeit und die programmatischen Alternativen zur Lohnarbeit sollen hier als experimentelle Vorläufer einer neuen Entwicklungsrichtung der industriellen Gesellschaften stehen, in deren Verlauf immer weniger fremdbestimmte Erwerbsarbeit immer mehr selbstbestimmte Eigenproduktion, Selbsthilfe und „schöpferische Arbeitslosigkeit“ (C.F. VON WEIZSÄCKER) ermöglicht. Die Realisierung dieser Alternative erfordert eine grundlegende Neuorientierung der gesamten Wirtschafts-, Arbeitsmarkt-, Sozial- und Bildungspolitik. Und sie stellt vor allem auch die Pädagogik vor die neuartige Aufgabe, den Umgang mit „disponibler Zeit“ als Lernziel zu entwickeln (vgl. den Beitrag von NAHRSTEDT in diesem Heft). Eine solche Umorientierung der Pädagogik – die in verschiedenen Handlungsfeldern konkretisiert werden muß – schließt die schwierige Aufgabe ein, Fähigkeiten, Fertigkeiten und Handlungsorientierungen zu entwickeln und zu erproben, die der neuen Lebensweise und den Anforderungen des veränderten Aktivitätssystems angemessen sind. Denn die gegenüber fremdbestimmter Arbeit völlig anders geartete Organisationsform von Eigenarbeit und Selbsthilfe (solidarische Kooperation) sowie der Einsatz von alternativen Technologien („sanfte“ Technologie, handwerkliche Arbeitstechniken) erfordert Qualifikationen und Kompetenzen, die im schulischen und beruflichen (Aus-)Bildungssystem bislang nur unzureichend vermittelt werden. Es geht um die Schaffung und Unterstützung ganz anderer Persönlichkeits- und Motivstrukturen als die bislang dominierenden: Es gilt, die Umrisse einer neuen, auf einen schöpferischen Lebensstil bezogenen Identität auch gegen den Widerstand der Institutionen und Kräfte der Arbeitsgesellschaft zu entwerfen.

### *Literatur*

- FROMM, E.: Haben oder Sein. Stuttgart 1976.
- GUGGENBERGER, B.: Wertwandel und gesellschaftliche Fundamentalpolarisierung. In: ELLWEIN, TH. (Hrsg.): Politikfeld-Analysen 1979. Opladen 1980, S. 270–283.
- HUBER, J.: Anders arbeiten – anders wirtschaften. Die Zukunft zwischen Dienst- und Dualwirtschaft. In: HUBER, J. (Hrsg.): Anders arbeiten – anders wirtschaften. Frankfurt 1979, S. 17–35.
- INGLEHART, R.: Wertwandel in den westlichen Gesellschaften. In: KLAGES, H./KMICIAK, P. (Hrsg.): Wertwandel und gesellschaftlicher Wandel. Frankfurt/New York 1979, S. 279–327.
- STRÜMPER, B.: Die Krise des Wohlstands. Stuttgart 1977.
- VONDERACH, G. Die „neuen Selbständigen“. 10 Thesen zur Soziologie eines unvermuteten Phänomens. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung 13 (1980), S.153–169.



## Lernziel „Arbeitslosigkeit“

### *Organisierte Langeweile oder Demokratisierung der Gesamtzeit?*

Arbeitslosigkeit von gesellschaftlichen Teilgruppen (als sozialpolitisches und sozialpädagogisches Problem) signalisiert eine Krise der gesamtgesellschaftlichen Arbeits- und Zeitstruktur – in der Terminologie der Gewerkschaften: „Arbeit wird knapp“. Arbeitslosigkeit von Teilgruppen ist Ausdruck für das unbewältigte Problem des Umgangs mit gesellschaftlicher Arbeitslosigkeit (als freizeitpolitisches und freizeitpädagogisches Problem). Arbeitslosigkeit ist eine undemokratische Fehlform bei der Lösung des Problems gesellschaftlicher Neudefinition von disponibler Zeit. Die Krise der kapitalistischen Warenproduktion wird verschleiert durch Abdrängen auf „Randgruppen“. Statt kreativer Neudefinition von gesamtgesellschaftlich disponibler Zeit jenseits von Profitmaximierung, Leistungsstreß und Betriebshierarchie wird durch aufrechterhaltene Arbeitslosigkeit ein überholtes gesellschaftliches arbeits- und zeitteiliges Strukturmuster stabilisiert. Statt demokratischer Umdefinition der gesellschaftlichen Gesamtzeit wird mit Hilfe neudefinierter disponibel werdender Zeit ein industriell eindimensionaler Zeitbegriff mit einer erstarrten Arbeitszeit-Freizeit-Schematik u.a. über Arbeitslosigkeit verstärkt. Gegen einen überholten eindimensionalen Zeitbegriff ist jedoch ein komplexer Zeitbegriff wiederzugewinnen, der den Lebensgesamtzusammenhang als Strukturprinzip in sich enthält. Im Freizeitbegriff, der durch Herauslösen der eindimensionalen Warenproduktion aus dem „ganzen Haus“ mit der Industrialisierung historisch entstand und der noch gegenwärtig den Bereich des „Alltags“ (mit Produktion einfacher und erweiterter Reproduktion) umfaßt, ist ein solcher holistischer Zeitbegriff noch rudimentär enthalten. Freizeitpädagogisch aktivierte Arbeitslosigkeit könnte einen Einstieg in seine Wiedergewinnung bedeuten.

Durch die Entwicklung der Produktivkräfte wird in hochkapitalisierten Industrieländern, zunehmend jedoch in allen Ländern der Welt, die Warenproduktion im primären (agrarische Produkte) und sekundären Wirtschaftsbereich (industrielle Produktion) rationalisiert. Bisher durch Warenproduktion gebundene Zeit wird disponibel. Das Quantum gesellschaftlich „disponibler Zeit“ steigt. Das Quantum disponibler Zeit wird Ausdruck gesellschaftlichen Reichtums anstelle des Quantums der Warenmengen. Arbeitslosigkeit ist eine negativ definierte Form „disponibler Zeit“. Die gesellschaftliche Innovationskraft disponibler Zeit, d.h. gesellschaftlicher Reichtum, wird dadurch verschleudert.

Für die gesellschaftliche Neuverteilung „disponibler Zeit“ zeichnen sich vor allem drei Möglichkeiten ab: (1) *Arbeitslosigkeit*: Schaffung/Erhaltung einer „industriellen Reservearmee“ mit ihren sozial negativen Folgen = sozial diskriminierende Abwälzung des Problems auf Minderheiten; Scheinlösung durch Schaffung neuer Randgruppen, Stabilisierung bisheriger Strukturen mit Leistungsdruck; Betriebshierarchie durch Potenzierung von Angst. (2) *Schaffung neuer „Arbeitsplätze“ und „Berufe“* vor allem im tertiären (Dienstleistung) und quartären Bereich (Bildung, Freizeit): Weiterentwicklung des

traditionellen europäischen Wert- und Strukturmusters zur Ordnung von Zeit über Berufsarbeit, Leistungsethos, Verberuflichung von Problemen, Qualifizierung von Problemlösungen durch Professionalisierung, „Entmündigung durch Experten“. (3) *Freizeit*: Gleichverteilung „disponibler Zeit“ an alle Bevölkerungsgruppen, Rückgabe von Problemlösung und gesellschaftlicher Weiterentwicklung in Kultur, sozialen Beziehungen/Diensten, Politik an die freie Initiative der Bürger, Fundamentaldemokratisierung von Entscheidungen, Aktivierung der Selbst- und Mitbestimmung, „Entschulung“ der Bildung. Langzeiterfordernis: Lösung des Systems der Verteilung gesellschaftlichen Reichtums, der sozialen Sicherheit und des sozialen Prestiges von Beruf und Arbeitszeit; „Recht auf Faulheit“/„Recht auf Lebensgehalt“ statt (neben) „Recht auf Arbeit“ (LAFARGUE 1883; GRANSOW 1980). – Im Hinblick auf den Anspruch auf Demokratisierung und Kultivierung aller Lebensverhältnisse erscheinen nur die letzten zwei Alternativen als akzeptabel und nur die letzte als wünschenswert. Dies setzt allerdings einen neuen Freizeitbegriff und ein völlig neues Verständnis von freier Zeit voraus. Arbeitslosigkeit könnte ein Einstieg in eine derartige Umorientierung sein.

Arbeitslosigkeit ist „schlechte Freizeit“. Sie ist sozial diskriminierend definierte disponible Zeit. Insofern ist Arbeitslosigkeit als gesellschaftlicher Mißstand zu bekämpfen. Solange sie aus herrschenden Interessen heraus jedoch durchgesetzt bleibt, ist sie auf dem Hintergrund der gesellschaftlichen Gesamtproblematik der Neuverteilung von Arbeit und der Neudefinition von Zeit als ein Beispiel für die innovative Verwendung von „disponibler Zeit“ zu entwickeln. Das bedeutet: Arbeitslosigkeit ist als ein gesellschaftliches Experimentierfeld für mehr Demokratie und eine demokratische Gestaltung von Lebenszeit zu betrachten. Arbeitslosigkeit ist nicht nur „Warten auf den Beruf“, sondern auch „Weiterentwicklung von Freizeit“. Arbeitslosigkeit ist nicht nur „Ausstieg aus der Arbeitswelt“ sondern auch Chance zum Einstieg in neue, z.B. ganzheitliche Lebensformen, selbstbestimmte und kooperative Arbeitsweisen, kulturelles, soziales, politisches Engagement.

Wegrationalisierung von Arbeitsplätzen (Arbeitszeit) korrespondiert mit Potenzierung von Leistungsstreß in der verbleibenden Arbeitszeit, von ökologischen Umweltgefährdungen, Dehumanisierung von Lebensformen in Hochhaussiedlungen, Satellitenstädten, Ferienghettos, Entwicklung neuer Randgruppen (Gastarbeiter, Arbeitslose), Entfremdungstendenzen im Freizeitbereich. Der Gewinn an Zeit in der Produktion wird erforderlich zur Kompensation neuer sozialer Defizite wie zur Sicherung neuer kultureller und politischer Möglichkeiten. Arbeitslosigkeit ist ein der Gesellschaft zur Verfügung stehender (wenn auch durch Stigmatisierung sehr eingeschränkter) Bereich, der es ermöglicht, Probleme dieser nachindustriellen Kategorie aktiv und kreativ anzugehen. Neben Fortbildungs- und Umschulungskursen sind Arbeitslosen deshalb „Freizeitberatung“, „sozio-kulturelle Animation“, Freizeitmöglichkeiten anzubieten, um ihre „Freizeitfähigkeit“ zu entwickeln und sie zur Erprobung von selbstbestimmter Freizeitgestaltung im Hinblick auf die Lösung gesellschaftlicher Probleme und Einlösung gesellschaftlicher Möglichkeiten anzuregen. Arbeitslose können Freizeitinitiativen zur Lösung gesellschaftlicher Probleme entwickeln. Sie können z.B. auf Spielplätzen arbeiten, als Animateure an Urlauberstränden tätig werden (Beispiel Frankreich), Senioren behilflich sein (Beispiel Dänemark).

Der „Arbeitslose“ ist nur ein (sozial diskriminierter) Sonderfall der dominierenden Gruppe nicht-berufstätiger Gesellschaftsmitglieder (gut 60% der Bevölkerung; dazu OFFE 1977, S. 22). Zu dieser Gruppe gehören u. a.: Nur-Hausfrauen/Nur-Hausmänner

(ca. 30%), Kinder/Schüler/Studenten (ca. 20%), Senioren (ca. 15%), Behinderte/Kranke/Kurende. In gewisser Weise ist zu dieser Gruppe auch die zunehmende Zahl Teilzeitbeschäftigter zu rechnen. Arbeitslosigkeit als gesellschaftliches Problem begünstigt Tendenzen zur Vorverlegung des Rentenalters, Verlängerung der Schulzeit, Einführung von Teilzeitbeschäftigung. Arbeitslosigkeit von Randgruppen pointiert damit die Frage: Welches Lernziel ist gesellschaftlicher Arbeitslosigkeit (sprich Freizeit) implizit, wo liegen die gesellschaftlichen Zielbereiche jenseits von Vollbeschäftigung, Überproduktion, Leistungsstreß, Erschöpfung natürlicher Ressourcen, welche Herrschaftsstrukturen verhindern die Realisierung dieses Lernziels?

Der Arbeitslose signalisiert eine Verschiebung im Verhältnis von „beruflicher“ „bezahlter“ und vor- bzw. außerberuflicher unbezahlter Arbeit. Arbeitslosigkeit wie Freizeit ermöglichen einen neuen selbstbestimmbaren Sinn von Arbeit und Bildung. An die Stelle von materieller Selbsterhaltung tritt kooperative Kreativität. So bilden Senioren Arbeitslose aus, bauen mit Jugendlichen Boote und Rennwagen. Handarbeit und Textilgestaltung erhalten einen „Freizeitwert“, Reisen wird soziale Erkundung. Eine Reduktion beruflicher bezahlter Arbeit verstärkt die Bedeutung alternativer Lebensweisen, damit vor- bzw. außerberuflicher unbezahlter Arbeit, von Spiel, Muße, Geselligkeit. „Durch die Verbindung von beruflicher Ausbildung und Organisation der Bedürfnisse in der Freizeit sind besonders günstige Voraussetzungen für eine fundierte berufliche und soziale Qualifikation (für Arbeitslose) gegeben“ (Beispiel Unabhängiges Jugendzentrum Nordstadt/Hannover nach LATURNER/SCHÖN [1975, S. 158]).

Das Fehlen einer gesellschaftlich getragenen Konzeption von Freizeitgestaltung und konstruktiver Nutzung von Arbeitslosigkeit leistet Fehlformen von Freizeit Vorschub (Langeweile, Verantwortungslosigkeit, Arbeitsunlust, Drogenkonsum, Schlägerei, Vergewaltigung, Destruktion, Vandalismus, Kriminalität). Maßnahmen gegen Arbeitslosigkeit und für Freizeitgestaltung werden dadurch zu organisierter Langeweile, dienen nicht einer Demokratisierung der Gesamtzeit.

Arbeitslosigkeit signalisiert den Widerspruch zwischen der Möglichkeit zu verstärkter gesellschaftlicher Freizeitorientierung (durch Umverteilung von Arbeitslosigkeit als Freizeit auf alle Arbeitnehmer) und forciertem beruflicher Arbeitsorientierung (Festhalten an Arbeitslosen als industrieller Reservearmee). In diesem Zusammenhang muß als gesellschaftliches Paradoxon erscheinen, daß gerade gegenwärtig überholter Leistungsstreß, Notendruck, Regelstudienzeiten verstärkt werden. Neue gesellschaftliche Möglichkeiten mit einer größeren Selbstaktivierung in den Bereichen von Kunst, Musik, Tanz, Reisen, Geselligkeit, Spiel mit einer friedensfördernden Funktion nach innen (aktivierte Nachbarschaft, Integration von Teilgruppen) wie nach außen (Verständnis anderer Länder durch aktives Reisen, internationale soziale, kulturelle und politische Solidarität und Kooperation) werden dadurch zunehmend verhängnisvollem traditionellem nationalem wie internationalem Konkurrenz- und Kriegsdenken geopfert. Ein freizeitpädagogischer Ansatz für Maßnahmen für „Arbeitslose“ bedeutet, friedensfördernde Möglichkeiten von Arbeitslosigkeit zu unterstützen und kriegsfördernde traditionelle Muster abzubauen.

Das Bildungswesen von der Vorschulerziehung und Familienerziehung über das Schulwesen bis zu den außerschulischen Einrichtungen und Fortbildungsangeboten erhält durch das gesellschaftliche Problem „Arbeitslosigkeit“ i. w. S. eine neue Lernzielperspektive. Zunehmend wird wichtig vor streßhafter Warenproduktion im Akkord und Fließbandsy-



stem die reflektierte, kooperative, demokratisch aktivierte und kulturell entwickelte Gestaltung von Nachbarschaft, Gemeinwesen und Umwelt. Der Umgang mit „disponibler Zeit“ gehört zum Kernbereich dieser Lernzielperspektive. Die bildungspolitischen Konsequenzen sind noch kaum abzusehen. Sie gehen über das Konzept einer „Entschulung“ weit hinaus.

### *Literatur*

LAFARGUE, P.: Das Recht auf Faulheit (1883). Frankfurt 1966.

GRANSOW, V.: „Auch Freund Bebel ist in dieser Beziehung noch etwas Germane“ – Recht auf Arbeit, Recht auf Faulheit – radikale Bedürfnisse? In: HERAUSGEBERGRUPPE „FREIZEIT“ (Hrsg.): Freizeit in der Kritik. Köln 1980, S. 110–119.

LATURNER, S./SCHÖN B. (Hrsg.): Jugendarbeitslosigkeit. Materialien und Analysen zu einem neuen Problem. Reinbek 1975.

OFFE, C. (Hrsg.): Opfer des Arbeitsmarktes. Zur Theorie der strukturierten Arbeitslosigkeit. Neuwied 1977.

## Arbeitslosigkeit und Sport

Dieser Beitrag beschäftigt sich mit der Frage, in welchem Umfang Sport dazu beitragen kann, die psychischen und sozialen Belastungen und Probleme, die die Arbeitslosigkeit mit sich bringt, zu vermindern oder erträglicher zu machen. – Ich werde zunächst auf fünf Schwierigkeiten eingehen, die auftreten können, wenn Sportprogramme für Arbeitslose aufgestellt werden sollen; daran anschließend werde ich mögliche Leistungen des Sports für den Arbeitslosen behandeln, schließlich Hinweise für die Ausgestaltung von Sportprogrammen geben.

(1) Arbeitslose sind keine in sich homogene Gruppe. Alter, Geschlecht, Dauer der Arbeitslosigkeit, regionale Herkunft, berufliche Qualifikation usw. teilen die Arbeitslosen vielmehr in verschiedene Problemgruppen auf. Für jede Gruppe hat Arbeitslosigkeit eine andere Bedeutung; unterschiedliche Bedingungen haben zu diesem Schicksal der Arbeitslosigkeit geführt, die Arbeitslosigkeit wird je verschieden erlebt und stellt eine unterschiedlich hohe Belastung dar; die einzelnen Gruppen haben unterschiedliche Chancen, eine neue Beschäftigung zu finden, und so kann auch das Problem der Arbeitslosigkeit für diese unterschiedlichen Gruppen nicht nach einheitlichen Gesichtspunkten und mit gleichartigen Maßnahmen bewältigt werden. Dieser Hinweis scheint mir notwendig, weil gerade in der Diskussion von freizeit- und sozialpädagogischen Programmen arbeitslose Jugendliche als besondere Problemgruppe in den Vordergrund gerückt sind und damit leicht übersehen wird, daß auch für andere Problemgruppen der Arbeitslosigkeit – etwa für Frauen, für ältere Arbeitslose, für Ausländer – freizeit- und sozialpädagogische Programme sinnvoll und nützlich sein können, die Diskussion also nicht auf eine Problemgruppe eingegrenzt werden darf. Dabei dürfen nicht nur die gängigen Unterscheidungen gemacht werden, etwa nach arbeitslosen Jugendlichen, arbeitslosen Frauen, älteren Arbeitslosen usw., vielmehr bestehen auch innerhalb dieser Einzelgruppen wesentliche Unterschiede.

(2) Von der Arbeitslosigkeit werden vor allem jene Problemgruppen überdurchschnittlich betroffen, die bereits als Beschäftigte ein weit unter dem Durchschnitt liegendes Sportengagement besitzen, d. h. keinen Kontakt mit aktivem Sport haben oder dem Sport gegenüber nicht besonders aufgeschlossen sind. Dies gilt für folgende drei Gruppen: Zum einen überwiegen bei den Arbeitslosen jene, die keine oder nur eine geringe berufliche Qualifikation besitzen. Aus empirischen Untersuchungen ist bekannt, daß das Sportengagement positiv mit der Höhe der beruflichen Qualifikation korreliert und häufig bereits vor Eintritt in die Arbeitswelt – im wesentlichen durch die Anleitung der Schule und durch die Anregung im Elternhaus – entwickelt ist. Je früher der Eintritt in das Erwerbsleben, um so geringer sind Anregung und Motivation, Sport als stabiles Element der Freizeitgestaltung zu akzeptieren. Zum zweiten sind ältere Arbeitnehmer und zum dritten Frauen überdurchschnittlich häufig von der Arbeitslosigkeit betroffen, ebenfalls also Problemgruppen, von denen wir wissen, daß ihr Sportengagement vergleichsweise gering

ist. So fehlen diesen Problemgruppen viele motorische, motivationale und kognitive Voraussetzungen, die notwendig sind, um am normalen Sportbetrieb teilnehmen zu können.

(3) Wir wissen wenig über die Freizeitinteressen der Arbeitslosen, weil empirische Untersuchungen über die Wirkungen eines Arbeitsplatzverlustes und der Arbeitslosigkeit, über Lebensbedingungen, Erfahrungen und Verhaltensweisen während der Arbeitslosigkeit weitgehend fehlen und in bekannten Untersuchungen die Freizeitinteressen der Arbeitslosen oft unberücksichtigt blieben. Ich kann mich daher lediglich auf zwei Untersuchungen stützen, und zwar zum einen auf eine Untersuchung über arbeitslose Jugendliche, die wir im Raum Trier durchgeführt haben<sup>1</sup>, zum anderen auf eine Mehrfachbefragung von arbeitslosen Frauen, 1978/79 von uns bundesweit durchgeführt<sup>2</sup>, mit denen wir auch die Veränderungen der Freizeitinteressen und des Sportengagements, die mit der Arbeitslosigkeit ausgelöst werden, ermittelten.

Dabei ergab sich folgendes Bild im Freizeitverhalten der arbeitslosen Jugendlichen: Die Freizeitinteressen erfahren im Verlauf der Arbeitslosigkeit zwei charakteristische Veränderungen. Während das Interesse am Sport und an motorisierten Fahrzeugen mit der Dauer der Arbeitslosigkeit abnimmt, nehmen demgegenüber die rezeptiven, passiven Freizeitbeschäftigungen, wie z. B. Radiohören, Fernsehen usw., stark zu. Zugleich wird sehr viel mehr freie Zeit einfach „verschlafen“ und „verbummelt“. Die acht Stunden, in denen der Beschäftigte arbeitet und die dem Arbeitslosen zusätzlich als freie Zeit zur Disposition stehen, werden zu etwa 50% durch Schlaf und rezeptives Freizeitverhalten ausgefüllt. So wird auch der Sport nicht als Möglichkeit des Ausgleichs für die Enttäuschungen und Versagungen, die die Arbeitslosigkeit mit sich bringt, als Möglichkeit der Selbstdarstellung und Selbstverwirklichung und als Chance, soziale Kontakte anzuknüpfen und zu pflegen, von arbeitslosen Jugendlichen angenommen. Allerdings ist ungewiß, woraus diese steigende Passivität und der Rückgang des ohnehin geringen Sportinteresses mit anhaltender Arbeitslosigkeit resultieren. Sicherlich haben sie zum einen ihre Ursache darin, daß Arbeitslose zunehmend resignieren, eine sinnvolle Zeiteinteilung, vorausschauende Planung, Zukunftshoffnung als überflüssig empfinden und daher zu aktiver Gestaltung der freien Zeit nicht mehr bereit sind. Sicherlich spielen auch Vorurteile gegenüber Arbeitslosen eine Rolle, die die Arbeitslosen daran hindern, an Freizeit und Sportprogrammen aktiv teilzunehmen. Wir können auch nicht ausschließen, daß die zunehmende Passivität und der Rückgang des Sportinteresses Folgen eines Selektionsphänomens sind, d. h. daß bei den langfristigen Arbeitslosen der Anteil der beruflich nicht Qualifizierten steigt.

In welchem Umfang diese Veränderungen durch die mit der Dauer der Arbeitslosigkeit eintretende Selektion erklärt werden kann, können wir anhand einer bundesweiten *Panel*-Befragung überprüfen, in der wir ca. 900 arbeitslose Frauen und – als Vergleichsgruppen – je ca. 300 Beschäftigte und 300 Hausfrauen in einem Befragungsabstand von einem halben Jahr befragten. Dabei ergaben sich für unsere Überlegungen folgende Befunde:

(a) Bei einem Vergleich der Freizeitmuster der von uns unterschiedenen Personengruppen fallen vor allem Unterschiede im passiven Freizeitverhalten, weniger ausgeprägt im rezeptiven Freizeitverhalten auf. Erwerbstätige Frauen wenden für diesen Freizeitmodus die geringste, Hausfrauen und arbeitslose Frauen, die zwischen den beiden Befragungswellen Hausfrauen wurden, die meiste Zeit auf. Die Unterschiede in den aktiven Formen der Freizeitverwendung sind demgegenüber sehr viel geringer ausgeprägt und nur zum Teil signifikant; dies bedeutet, daß die zeitliche Begrenzung aufgrund einer Berufstätigkeit vor allem durch ein geringeres passives und rezeptives Freizeitverhalten ausgeglichen wird, die Freizeitmuster bei aktiver und geselliger Freizeitgestaltung demgegenüber durch Berufstätigkeit und Arbeitslosigkeit nur geringfügig beeinträchtigt werden. Diese Freizeitbereiche sind also weitgehend habitualisiert und zeigen damit gegenüber dem beruflichen Status und seiner Veränderung eine relativ hohe Stabilität.

1 K. HEINEMANN: Arbeitslose Jugendliche. Ursachen und individuelle Bewältigung eines sozialen Problems. Eine empirische Untersuchung. Darmstadt/Neuwied 1978.

2 K. HEINEMANN/P. RÖHRIG/R. STADIE: Arbeitslose Frauen im Spannungsfeld von Erwerbstätigkeit und Hausfrauenrolle. 1980.

(b) Aus diesem Rahmen fallen jene Arbeitslose heraus, die innerhalb des Befragungszeitraums eine Beschäftigung gefunden haben: In allen Freizeitformen besitzen sie ein weit über dem Durchschnitt liegendes Aktivitätsniveau. Diese Personengruppe scheint am ehesten noch den Gewinn an Zeit, den die Arbeitslosigkeit mit sich bringt, auszuschöpfen und damit gleichzeitig über Fähigkeit, Bereitschaft und Aktivität zu verfügen, um diese Chance aktiv zu nutzen. Aber gerade die Tatsache, daß diese Aussage nur für eine bestimmte Gruppe arbeitsloser Frauen gilt, zeigt, daß diese Unterschiede weniger aus der unmittelbaren Erfahrung und Belastung der Arbeitslosigkeit resultieren, sondern eher Spiegelbild habitualisierter Freizeitverhaltensmuster und einer in der Persönlichkeit liegenden Aktivitätsbereitschaft sind. Dieser Eindruck verstärkt sich, wenn wir die Ergebnisse der beiden Untersuchungswellen miteinander vergleichen, denn Arbeitslosigkeit verändert das Freizeitverhalten nicht oder nur geringfügig. Während Freizeitverhalten im passiven und rezeptiven Bereich stärker situationsspezifischen, zufälligen Charakter besitzt, handelt es sich bei aktiven Freizeitformen und auch bei geselliger Freizeitgestaltung um dauerhafte, habitualisierte Verhaltensmuster. So erfolgt die Anpassung an eine durch Arbeitslosigkeit bzw. Berufstätigkeit veränderte Verfügungsmöglichkeit über die Zeit in erster Linie über das passive und rezeptive Freizeitverhalten.

(c) Zwischen dem Sportengagement der einzelnen Personengruppen bestehen deutliche Unterschiede. Am häufigsten (57%) geben erwerbstätige Frauen an, daß sie Sport treiben, ähnlich stark (54%) ist das Sportengagement jener Frauen, die in der ersten Befragungswelle arbeitslos waren, bis zur zweiten Befragungswelle aber eine Beschäftigung gefunden hatten. Vergleichsweise niedrig ist demgegenüber das Interesse am Sport bei den Hausfrauen und bei jenen Frauen, die bis zur zweiten Befragungswelle arbeitslos geblieben sind.

(d) Die Stabilität des Sportengagements innerhalb des Befragungszeitraums von einem halben Jahr ist relativ hoch. Dies ergibt sich sowohl aus der Tatsache, daß zwischen der 1. und der 2. Befragungswelle keine wesentlichen Diskrepanzen im Niveau des Sportengagements auftreten, als auch aus den zwischen 70% und 80% liegenden relativ hohen Stabilitätsraten. Sport ist also für alle Gruppen ein relativ fester, habitualisierter Bestandteil der Freizeitgestaltung. Eine Ausnahme davon bilden lediglich arbeitslose Frauen, die innerhalb des Untersuchungszeitraums Hausfrauen wurden. Mit dem Statuswechsel geht das Sportengagement deutlich zurück, die Fluktuationsraten bei jenen, die Sport getrieben haben, sind sehr viel höher als bei jenen, die keinen Sport getrieben haben. Nicht-Sport-Treiben hat also in dieser Statusgruppe eine höhere Stabilität als Sport-Treiben. – Diese Zahlen belegen, daß das Sinken des Sportengagements, das wir mit anhaltender Dauer der Arbeitslosigkeit in einer Zeitpunktbefragung – wie z.B. bei arbeitslosen Jugendlichen – feststellen konnten, eher ein Selektionsphänomen ist und nicht allein aus den Erfahrungen und Belastungen der Arbeitslosigkeit erklärt werden kann.

(4) Die verschiedenen Formen der Zeitverwendung sind in unserer Sozialordnung nicht gleichrangig, sondern erfahren eine unterschiedliche moralische Bewertung. In unserer gesellschaftlichen Wertordnung sind Zeitznutzung, Zeitökonomie und Zeitbewußtsein in erster Linie nach wie vor bestimmt durch die Arbeit. Humanistische Ideale auf der einen Seite, puritanische Forderungen auf der anderen Seite werden hier gleichermaßen wirksam. So ist unsere Arbeitsauffassung zum einen durch eine bestimmte Vorstellung von Sinn und Wert menschlicher Arbeit bestimmt, die ihren Ursprung im deutschen Idealismus hat: Der arbeitende Mensch prägt seine Individualität und seine Eigenart im Produkt seiner Arbeit und entwickelt durch diesen schöpferischen Prozeß seine Persönlichkeit. Die menschliche Arbeit wird zugleich Bürge der individuellen Entfaltung wie der gesellschaftlichen Entwicklung. Dieser Begriff von Wert und Sinn menschlicher Arbeit wird durch eine Moralauffassung verstärkt, die der protestantischen Ethik entstammt: Der Sinn des Lebens und Wege zur Erlösung werden in der Arbeit und im Arbeitserfolg erlebt, Freizeitbeschäftigung war, wenn sie nicht Nützlichkeitsbetrachtungen folgt, also aus Sorge um Gesundheit und Ausgleich betrieben wird, von Anfang an suspekt. Diese Auffassung ist auch heute noch zum Teil gültig. Durch sie werden ohne Zweifel die Vorurteile gegenüber Arbeitslosen verstärkt. Arbeitslosigkeit wird zum Stigma und führt zu sozialer Diskriminierung, die die Bereitschaft der Arbeitslosen mindert, am Sport und an Freizeitprogrammen teilzunehmen.

(5) Quantitativer Umfang und individuelle Bedeutung eines Problems entwickeln sich oft unabhängig von der öffentlichen Beachtung, die es erfährt. Aber öffentliche Beachtung und Anerkennung als soziales Problem sichern erst die Bereitschaft, für die Bewältigung dieses Problems Unterstützung zur Verfügung zu stellen. Wir müssen nun feststellen, daß das öffentliche Interesse, das sich einige Zeit auf das Problem der Arbeitslosigkeit, vor allem der Jugendarbeitslosigkeit, konzentriert hatte, anderen Feldern zuwendet, ohne daß das Problem der Arbeitslosigkeit selbst gelöst wäre. Das Problem steht nicht mehr im öffentlichen Interesse. So wird es immer schwieriger, Programme zu realisieren, die den Arbeitslosen eine sinnvolle Freizeitgestaltung eröffnen; gerade Mittel, die nicht dazu dienen, die Beschäftigungschancen zu vergrößern, erscheinen zunehmend als Geldverschwendung.

### *Die Bedeutung des Sports für Arbeitslose*

Sport bedeutet Verwendung von Zeit. Das Gefühl der Langeweile, der Monotonie und Eintönigkeit, ein Tagesablauf ohne Besonderheiten und ohne Abwechslung, ohne Rhythmus eines Tages- und Wochenablaufs, ohne Kontrast- und Alternativreichtum, dies sind die bestimmenden Erfahrungen des Arbeitslosen. Dies aber kann in einen gefährlichen Zirkel führen. Wenn die Zeit als weniger knapp erscheint, wird man sie weniger überlegt und weniger bewußt und geplant verwenden; der Zwang, die augenblicklich zur Verfügung stehende Zeit sinnvoll und optimal auszufüllen, verringert sich. Dies muß zu einer weiteren Spannungsarmut und zu sinkendem Abwechslungs- und Alternativreichtum führen, durch die wiederum das Gefühl, viel freie Zeit zur Verfügung zu haben, die man weniger sinnvoll verwenden und ausfüllen muß, gesteigert wird, bis schließlich der Eindruck entsteht, unbeschränkt Zeit zu haben, so daß jede Planung und Einteilung der Zeit überflüssig erscheint. So sind Langeweile, unausgefüllte Zeit, fehlende zeitfüllende Beschäftigung die Grunderfahrungen der Arbeitslosigkeit. Sport ist eine Möglichkeit, um diesen Zirkel zu durchbrechen – nicht nur deshalb, weil er eine zeitfüllende, sinnvoll erscheinende Beschäftigung bietet, sondern auch, weil damit der kontinuierliche Zeitfluß Fixpunkte und damit die Zeitplanung des Tages- und Wochenablaufs und das Zeiterleben eine Struktur erhalten.

Arbeitslosigkeit bedeutet soziale Isolation und Verlust des sozialen Status, sie ist verbunden mit sozialer Diskriminierung und Stigmatisierung. Auch hier könnte der Sport einen Ausgleich bieten. Zum einen besitzt gerade der Sport eine wichtige kontaktstiftende Wirkung und Funktion. Man trifft sich mit anderen, man sammelt Erfahrungen mit anderen, weil der Sportler in der Rolle des Wettkämpfers, aber auch als Trainer soziale Kontakte hat; man wird als Person gefordert und geachtet, weil man im Sport unverwechselbare, nicht austauschbare eigene Leistungen erbringen muß, ohne die Spiel und Sport nicht bestehen können; man kann sich als einzelner nicht von der sportlichen Betätigung zurückziehen, seine Leistung verweigern, ohne das Sportgeschehen im ganzen zu gefährden. Verlieren und gewinnen, Regeln und Absprachen einhalten, fair und kameradschaftlich sein, den Gegner achten, von anderen abhängig sein; erleben, wie Personen in verschiedenen Situationen des Erfolgs, des Mißerfolgs, der Überlegenheit und der Schwäche, der Leistung und der Spannung reagieren; wie sich Gruppenstrukturen und Einstellungen zu anderen Gruppen bilden und wieder lösen; die Notwendigkeit, mit anderen umzugehen, sich an andere anzupassen, sich gegenüber anderen auszudrücken, darzustellen, auch durchzusetzen, erfahren, wo Regeln, Absprachen, Normen nötig sind und wo sie zu Ritualen werden und durch eigene individuelle Gestaltung ersetzt werden

müssen – dies sind nur einige Beispiele für die vielfältigen Sozialerfahrungen, die der Sport bietet.

Arbeitslosigkeit bedeutet ferner Verlust an Realitätserfahrung und Wirklichkeitsbezüge und damit eine Erosion der individuellen Handlungskompetenz. Eine wichtige Erfahrungs- und Handlungsmöglichkeit, die der Sport eröffnet, ist die Erfahrung mit der Umwelt. – Arbeitslosigkeit führt schließlich zu einer Verringerung des Selbstwertgefühls und zu einer Vergrößerung der emotionalen Labilität. Sport ist immer wieder als ein Handlungsfeld beschrieben worden, in dem in einer selbstgewählten und zu bewältigenden Herausforderung die Erfahrung des eigenen Könnens vermittelt, die Möglichkeit, das eigene Handlungspotential auszuschöpfen, geschaffen wird, in dem spontane, als eigen empfundene Leistungen Möglichkeiten der aktiven Erfahrungen und Selbstbestätigung eröffnen. Hinzu kommt, daß es im Sport Gewinner und Verlierer gibt. So spricht man in diesem Zusammenhang von „einem permanenten Scheitern als einer existentiellen Normalität“ des Sportlers und hält diese Erfahrung für wertvoll, da sie die Möglichkeit eröffnet, „die Niederlagen zu sublimieren und sie auf diese Weise zu Erfolgen menschlicher Existenzführung zu machen“, da diese Erfahrungen das Selbstwertgefühl erfolgsunabhängiger, also stabiler gestalten. Die Bewältigung und Überwindung dieser Risiken, Unsicherheiten und Belastungen können als individueller Erfolg, als Bestandteil sportlicher Leistungen empfunden und entsprechend bewertet werden.

Insgesamt können wir also davon ausgehen, daß im Sport eine Möglichkeit liegen kann, in der der Arbeitslose mit zunehmender Isolation und sozialer Abkapselung Verhaltenssicherheit und in günstigen Fällen sein Selbstbewußtsein erhalten kann, ein Leistungsbedürfnis befriedigt und in dem ihm eine sinnvolle Zeitverwendung gelingt. Ob diese Möglichkeiten genutzt werden können, hängt von sechs Bedingungen ab, die ich abschließend zusammenfassen möchte:

(1) Wir müssen uns bemühen, Arbeitslosigkeit nicht nur als Stigma und Nachteil zu sehen, und bestrebt sein, Bedingungen zu schaffen, die es dem Arbeitslosen erlauben, seine Arbeitslosigkeit nicht nur als schwer zu bewältigendes Schicksal zu erleben, sondern als Chance anzusehen, die gewonnene Zeit aktiv zu gestalten, um so neue Erfahrungen mit seinen Mitmenschen, mit seiner Umwelt und mit sich selbst zu gewinnen. Wir müssen bestrebt sein, die vielfältigen Vorurteile abzubauen, die gegenüber Arbeitslosen bestehen, aber auch unsere traditionelle Arbeits- und Berufsethik, nach der Vergnügen, Spiel und Sport erst durch die Arbeit gerechtfertigt werden, neu zu bestimmen und die Chancen, Freizeit als Eigenwelt und unbefangen von Nützlichkeitsabwägungen zu erleben, nicht durch unsere eigene Moral zu verbauen.

(2) Das Sportangebot muß mit einem allgemeinen Freizeit- und Geselligkeitsprogramm verknüpft werden. So können unter Umständen die Vorbehalte, die einzelne Problemgruppen gegenüber dem Sport besitzen, leichter abgebaut werden. Erforderlich wird damit zugleich eine enge Kooperation zwischen verschiedenen Organisationen, also den Sportvereinen, den Jugend- und Freizeitzentren, den Volkshochschulen, den Berufsschulen, den Kirchen und verschiedenen karitativen Organisationen, die ein gemeinsames Freizeit- und Sportprogramm entwickeln und anbieten sollten. Eine solche Kooperation sichert nicht nur eine Vielseitigkeit des Angebots und damit eine möglichst große Attraktivität, sondern ermöglicht es auch, die Belastungen, die ein solches Angebot mit sich bringt, auf viele Institutionen zu verteilen.

(3) Es müssen Programme der Freizeitgestaltung verwirklicht werden, die den Arbeitslosen aus ihrer zunehmenden Resignation und Passivität herausreißen. Hier kann der Sport eine hervorragende Rolle spielen, indem er dem Arbeitslosen das Gefühl der Langeweile, der Eintönigkeit und Monotonie des Tagesablaufs zu verringern vermag und indem er ihm wichtige Erfahrungen mit sich selbst, mit seinen Mitmenschen und mit seiner Umwelt vermittelt. Wir müssen uns jedoch darüber im klaren sein, daß der Sport nicht automatisch und in jedem Fall für den Arbeitslosen positive Wirkungen mit sich bringt, zum einen deshalb, weil im Sport selbst widersprüchliche Tendenzen angelegt sind, die sich in ihrer Wirkung unter Umständen aufheben können; zum anderen deshalb, weil die potentiellen Möglichkeiten und Gegebenheiten im Sport sich nicht unmittelbar in bestimmte Verhaltenseigenschaften umsetzen; sie müssen auch bewußt angenommen und aktiv mitgestaltet werden. Sportprogramme stellen also stets eine Aufgabe dar; sie müssen aber auch den Handlungsmöglichkeiten, den Lebensbedingungen, den Erfahrungen und der Bereitschaft der Teilnahme jener verschiedenen Problemgruppen der Arbeitslosen entsprechen, an die sie sich richten.

(4) Sport- und Freizeitprogramme sind keine universellen Heilmittel und Alternativen für die vielen Probleme und Versagungen, die der Arbeitslose erlebt. Vielmehr müssen sich diese Sport- und Freizeitprogramme an den spezifischen Zielen und Funktionen ausrichten, die sie erfüllen sollen. Wir müssen uns also Klarheit darüber verschaffen, ob wir mit Sport- und Freizeitprogrammen lediglich Unterhaltung und Zeitvertreib ermöglichen oder aber größere Verhaltenssicherheit und eine Verbesserung des Selbstwertgefühls erreichen, soziale Kontakte vermitteln oder auch die Beschäftigungschancen einzelner Problemgruppen der Arbeitslosen gezielt vergrößern wollen. Das Ziel bestimmt zugleich die Gestalt des Freizeitprogramms.

(5) Es wäre falsch, Programme zu entwickeln, die allein die Arbeitslosen ansprechen; dadurch würde die Sonderstellung der Arbeitslosen noch stärker betont und ihre Isolation vergrößert. Die Programme müssen Möglichkeiten der Freizeitgestaltung zusammen mit den Beschäftigten eröffnen, so daß die Basis gemeinsamer Erfahrung, Werte und Erlebnisse nicht verlorengeht. Sportprogramme müssen also zwischen spezifischen Handlungsmöglichkeiten und Sporterfahrungen der Arbeitslosen und der Gefahr einer weiteren sozialen Isolation der Arbeitslosen durch speziell auf sie zugeschnittene Sportprogramme hindurchsteuern.

(6) Eine Politik, die den Arbeitslosen die Möglichkeit sinnvoller Freizeitbeschäftigung eröffnet, darf nicht damit beginnen und sich nicht darin erschöpfen, daß den Arbeitslosen ein Freizeit- und Sportprogramm angeboten wird. Freizeit als Freisetzung von Zwang stellt ohne Zweifel hohe Anforderungen an die Persönlichkeit, um die freie Zeit sinnvoll und autonom nutzen zu können. Gerade diese Fähigkeit scheint jedoch oft zu fehlen und mit der Dauer der Arbeitslosigkeit weiter zu sinken. Ein Kommentar zur Bedeutung der Freizeit und ihrer sinnvollen Nutzung findet sich in einer Studie, in der gefragt wurde, was man mit einer zusätzlichen freien Stunde pro Tag anfangen würde. Die meisten antworteten: „Schlafen“. Uns scheint diese Antwort den Mangel an Interesse, Einfallsreichtum und Mitteln widerzuspiegeln, die Freizeit sinnvoll zu gestalten. So ist es nicht nur notwendig, Freizeitprogramme anzubieten und die Arbeitslosen in besonderem Maß zu motivieren, diese Programme auch anzunehmen. Vielmehr muß der einzelne schon frühzeitig auf eine eigenständige, sinnvolle und aktive Freizeitbewältigung vorbereitet und ein Sportinteresse frühzeitig geweckt und stabilisiert werden, so daß es auch in Krisensituationen aufrechterhalten wird. Hier besteht vor allem für die Schule eine

besondere Verpflichtung. Bekanntlich wird erwogen – und in einigen Bundesländern ist dies ja auch schon verwirklicht –, in den Schulen das Fach „Arbeitslehre“ einzuführen, um die Schüler auf die Vielzahl beruflicher Möglichkeiten, ihre Berufsanforderungen und -aufgaben vorzubereiten. Ebenso notwendig ist es meines Erachtens, das Fach „Freizeitlehre“ als Spielerziehung und Erziehung zu autonomer Freizeitgestaltung einzuführen.

Selbst wenn man diese Forderungen beachtet, darf man über die Wirksamkeit von isolierten sozial- und freizeitpädagogischen Maßnahmen, also auch von Sportprogrammen, keine allzu großen Hoffnungen hegen. Zum einen sind die Betroffenen selbst nur schwer motivierbar, sich an solchen Maßnahmen zu beteiligen, weil sie auch bisher keinen sehr engen Kontakt zum Sport hatten, vor allem aber, weil ihnen damit keine neuen Zukunftsperspektiven eröffnet werden und sie sich durch solche Sondermaßnahmen in ihrer Ausnahmesituation bestätigt finden. Häufig sind ja auch solche Maßnahmen zur Bewältigung der Probleme der Arbeitslosigkeit zeitlich begrenzt, oft nur politisch motiviert; sie bringen eine diskriminierende Etikettierung mit sich und erfüllen nur Alibifunktionen, die an den Problemen und Ursachen der Arbeitslosigkeit vorbeigehen. Zum anderen sind häufig z. B. die Träger der Jugendhilfe oder anderer Organisationen, die sich mit Problemen der Arbeitslosigkeit beschäftigen, schon aus personellen Gründen überfordert, Maßnahmen dieser Art in größerem Umfang durchzuführen. Denn eine Gruppe mit arbeitslosen Jugendlichen, die im Rahmen solcher sozial- und freizeitpädagogischer Maßnahmen betreut werden soll, kann sinnvollerweise nicht aus mehr als acht bis zehn Mitgliedern bestehen; sie fordern eine intensive Betreuung mit hohem Engagement und Einfühlungsvermögen der Betreuer, da sonst eine solche Gruppe sehr schnell auseinanderbricht. Die Erfahrung zeigt, daß diese Voraussetzungen selten erfüllt sind. Sinnvoller ist es demgegenüber, Freizeit- und Sportprogramme in andere Maßnahmen einzubinden, die den betroffenen Arbeitslosen entsprechend seiner Leistungsfähigkeit und seinen Interessen eine berufliche Qualifikation durch Beteiligung an Angeboten des regulären Ausbildungssystems oder an spezifischen Sondermaßnahmen ermöglichen oder eine Beschäftigung etwa in Werkstätten, die als Selbsthilfemaßnahmen, von Trägern der Jugendhilfe usw. angeboten werden, eröffnen.





## IV. Schule und Lehrer



## Gesamtschule und Politik

### *Grundlagen und Perspektiven für die Weiterentwicklung der Schulreform*

Für GERWIN SCHEFER 8.3.1930–25.5.1980

Mehr als zehn Jahre Gesamtschule in der Bundesrepublik haben gezeigt, daß diese Schulform die in sie gesetzten Erwartungen erfüllen kann. Sie haben aber auch die Erfahrung gebracht, daß ein erfolgreiches Experimentalprogramm die entsprechenden politischen Entscheidungen keineswegs automatisch nach sich zieht (vgl. hierzu die Stellungnahme der DGfE vom Februar 1980 zur Auseinandersetzung um die Gesamtschule). Ziel der Arbeitsgruppe „Gesamtschule und Politik“ auf dem Kongreß war es, die bisherige Entwicklung der Gesamtschule aufzuarbeiten, um herauszufinden, worin die Ursachen für die Diskrepanz zwischen pädagogischem und politischem Erfolg der Gesamtschule zu suchen sind. Der folgende Bericht versucht zunächst, die historische Entwicklung der Gesamtschule in ihrem gesellschaftlichen Zusammenhang nachzuzeichnen, analysiert dann die gegenwärtigen politischen Kontroversen und Entscheidungsprozesse und diskutiert schließlich denkbare Strategien für die weitere Entwicklung.

#### *1. Gesellschaftliche Entwicklung und Gesamtschulprogramm*

Nach BRONFENBRENNER (1976, S. 199) muß man das, was man begreifen möchte, zu verändern versuchen. Wenn sich dann aber nichts (Entscheidendes) ändert – so könnte man fortfahren –, muß man zu begreifen suchen, was unverändert geblieben ist. Es ist zu fragen nach der Grundstruktur der Anforderungen und Funktionserwartungen, die auf Schule und Schulreform gerichtet sind. Unverändert geblieben, so der Ausgangspunkt des Referats von JÖRG SCHLÖMERKEMPER, ist die allgemeine Grundfunktion von Schule in jeder komplexeren Gesellschaft: Sie soll beitragen zur gesellschaftlichen Reproduktion, indem sie die nachwachsende Generation in die jeweils bestehende Gesellschaft integriert. Sie tut dies in zwei Bereichen: durch die Vermittlung von Kenntnissen und Fertigkeiten (Qualifikationsfunktion) und durch die Vermittlung von Einstellungen und Verhaltensweisen, die für das Miteinandergehen erforderlich sind (Sozialisationsfunktion). Das Verständnis von Schule unter bestimmten Verhältnissen und besonders von Reformprozessen wird durch diese allgemeine Funktionsbestimmung erst dann erweitert, wenn man sie unter den jeweiligen historischen Bedingungen der betreffenden Gesellschaft konkretisiert. Für die Gesellschaft der Bundesrepublik (und ähnlich sicher auch anderer „moderner“ Staaten) kann man die Grundstruktur als hierarchisch bezeichnen: Die Arbeitsteilung wie die sozialen Beziehungen der Menschen untereinander sind durch ein Gefälle von Privilegien, Befugnissen, Statusrängen etc. gekennzeichnet. Bedeutsam ist, daß im Sinne des sog. Leistungsprinzips die Einordnung der Individuen in diese Struktur und damit die Vergabe von Privilegien und Berechtigungen nicht mehr nach askriptiven Merkmalen (Geburt, Stand) erfolgen soll, sondern nach Maßgabe individuell erbrachter

Leistung bzw. nachgewiesener Leistungsfähigkeit. Damit ist die Teilhabe an privilegierten Positionen in der Arbeits- wie in der Sozialstruktur prinzipiell allen eröffnet und individueller sozialer Aufstieg ermöglicht worden. Das Leistungsprinzip hat also eine individuell emanzipatorische Bedeutung – zumindest als Möglichkeit und Hoffnung. Darin dürfte seine nach wie vor starke Attraktivität bei der großen Mehrheit der Bevölkerung begründet sein.

GERTRUD NUNNER-WINKLER hat in ihrem Beitrag deutlich gemacht, daß dieses Leistungsprinzip den Anspruch, zur Verwirklichung von Chancengleichheit beizutragen, gar nicht einlösen kann. Unter Bezug auf JENCKS (1973) und BOWLES/GINTIS (1976) konnte sie nachweisen, daß die Ungleichheit der Einkommen nicht mit Unterschieden der Leistungsfähigkeit erklärt werden kann. Diese „*Pseudolegitimierung sozialer Ungleichheit*“ erlaubt ihre Stabilisierung“, indem die kollektive Wendung gegen die Strukturen verhindert wird (vgl. NUNNER-WINKLER 1971). Tradition und Selbstverständnis dieser Gesellschaft beinhalten über diese individuell emanzipatorische Dimension hinaus den Anspruch und die Hoffnung auf Gleichheit aller Menschen. Diese gesellschaftliche Utopie beruht auf verschiedenartigen Begründungen (religiösen, anthropologischen, naturrechtlichen, politischen), steht aber im Widerspruch zu den meist aus eben diesen Quellen begründbaren bzw. abgeleiteten hierarchischen Strukturen. Zwischen den Polen der Hierarchie und der nicht vergessenen Hoffnung auf Egalität ist die Wirklichkeit unserer Gesellschaft auszumachen. Neben hierarchischer Arbeitsteilung und hierarchischer Sozialstruktur gibt es auch Kooperation und Solidarität.

Für die Funktionsbestimmung der Schule folgt aus dieser widersprüchlichen Struktur „ihrer“ Gesellschaft, daß die allgemeine Grundfunktion der Reproduktion den dominanten Charakter der Selektion erhält. Qualifikation ist so zu gewährleisten, daß unterschiedliches Leistungsvermögen bei verschiedenen Individuen herausgearbeitet und so „festgestellt“ wird, daß die Einbindung in die hierarchische Arbeitsstruktur möglichst effektiv und reibungslos gelingt (*Allokation*). Sozialisation erhält den dominanten Charakter der *Loyalisierung*, nämlich der Vermittlung der Einstellung, daß die ungleiche Teilhabe am gesellschaftlich produzierten Reichtum prinzipiell legitim ist, und der Erfahrung, daß die individuelle Zuordnung zur beruflichen und sozialen Position innerhalb der Hierarchie dem eigenen Leistungsvermögen entspricht und subjektiver Verantwortung unterliegt (dieses Konzept der Widersprüchlichkeit ist ausführlicher in SCHLÖMERKEMPER [1978, 1979] dargestellt.)

Hierarchische Strukturen können aber im Lichte der Widersprüchlichkeit und des Selbstverständnisses dieser Gesellschaft nicht mehr offen und ungebrochen reproduziert werden (vgl. BOURDIEU/PASSERON 1971). Die Qualifikationsfunktion kann nicht ausschließlich im Interesse und nach Maßgabe des Beschäftigungssystems erfolgen; dem steht als Anspruch entgegen, Fähigkeiten allseitig und (auch) ohne Nützlichkeitsabwägungen im Sinne allseitiger Entfaltung zu entwickeln: Allokation wird gebrochen durch den *Anspruch auf Bildung*. In entsprechender Weise steht der Loyalisierungsfunktion der Anspruch auf gesellschaftliche Mündigkeit und solidarische Verteilung des sozialen Reichtums entgegen. Selektion im Dienste der hierarchischen Grundstruktur muß sich rechtfertigen vor dem *Anspruch auf Emanzipation* und sich gegen diesen durchsetzen.

Wichtig für das Verständnis der Schwierigkeit von Schulreform ist es, daß den Polen dieser Widersprüchlichkeit nicht in einem undialektischen Gesellschaftsverständnis bestimmte soziale Gruppen (seien es „Schichten“ oder „Klassen“) dogmatisch zugeordnet werden. Denn das Interesse an der Aufrechterhaltung der hierarchischen Grundstruktur ist bei all denen als wesentliches

Handlungsmotiv anzunehmen, die für sich bzw. für ihre Kinder auf individuellen Aufstieg bzw. das Erhalten erreichter Positionen hoffen und in kollektiver Emanzipation (mit dem Ziel sozialer Gleichheit) keine konkrete Utopie für sich oder die nächste Generation erkennen können. Diese Alternative mag dann attraktiver werden, wenn der Konkurrenzkampf immer inhumanere Nebenwirkungen hervorbringt und der Nutzen individueller Anstrengungen unwahrscheinlicher wird. Zu thematisieren ist also nicht ein gesellschaftlicher Widerspruch, der zwischen den einen und den anderen besteht (zwischen den Schichten, den Klassen, „denen da oben“ und „denen da unten“), sondern es geht um den Widerspruch gegenläufiger Intentionen, von dem alle betroffen sind, die, auf welcher Stufe der Hierarchie sie auch stehen mögen, auf individuellen Aufstieg hoffen und zugleich unter der dadurch aufgezwungenen Entfremdung leiden. Nicht geleugnet werden kann und soll, daß es soziale Gruppen gibt, die sehr viel mehr als andere zu verlieren, und solche, die sehr viel mehr als andere zu gewinnen hätten. Beide Gruppen sind aber gesellschaftlich in der Minderheit. Aus ihrer Interessenlage allein wäre es nicht verständlich zu machen, daß die Mehrheit unserer Gesellschaft im Sinne des Leistungsprinzips votiert. Es ist möglich und nötig, sich in dieser Widersprüchlichkeit politisch zu entscheiden, aber solche Setzungen heben die Wirkung der Widersprüchlichkeit nicht auf (es ist nicht einmal sicher, daß sie für das persönliche Verhalten bei eigener Betroffenheit maßgeblich wirken). Bildungspolitik, die ihren Weg zwischen Resignation und Utopie zu suchen hat, wird bei dieser Widersprüchlichkeit ansetzen müssen, ohne deshalb ihre emanzipatorischen Ziele aufzugeben.

Daß die Gesamtschule als „Schule für alle“ im Unterschied zum mehrgliedrigen Schulsystem ihre Probleme nicht dadurch lösen kann, daß sie Schüler mit unterschiedlichen Leistungs- und Lebensperspektiven in verschiedenen Schulformen voreinander ausschließt, hat INA WAGNER hervorgehoben. In Anknüpfung an HIRSCHMANN (1970) unterscheidet sie die „Exit-Option“ (Problemlösung durch Ausschluß) von der „Voice-Option“ (Problemlösung durch Artikulation der Interessen). Die Gesamtschule ist darauf angewiesen, die widersprüchlichen Intentionen und Erwartungen aller Schüler, Lehrer und Eltern innerhalb ihres institutionellen Rahmens produktiv zu verarbeiten.

Vor dem theoretischen Hintergrund der Widersprüchlichkeit von Schule sollen im folgenden der Ansatz und die Entwicklung der Gesamtschule in der Bundesrepublik näher betrachtet werden. Hauptmotive für die Errichtung von Gesamtschulen werden heute (vgl. KEIM 1978b; ROLFF 1979) vor allem in zwei Aspekten gesehen: zum einen in der Furcht vor einem Mangel an höher qualifizierten Arbeitskräften (unzureichende Erfüllung der Allokationsfunktion) und zum anderen in der Furcht vor einer Gefährdung der politischen Stabilität wegen der offensichtlicher gewordenen sozialen Selektivität des überkommenen Bildungssystems (unzureichende Erfüllung der Loyalisierungsfunktion). Die Gesamtschule versprach als „*demokratische Leistungsschule*“ (SANDER/ROLFF/WINKLER 1967) eine Lösung dieser Probleme. Individuelle Förderung und Fachleistungsdifferenzierung sollten die „Begabungsreserven“ wecken, soziale Integration, objektivisierte Leistungsmessung u. a. sollten den schulischen Selektionsentscheidungen den Anschein größerer Gerechtigkeit vermitteln. Schon für diese frühe Phase läßt sich zeigen, daß ökonomische und legitimatorische Funktionen nicht ungebrochen zu optimieren sind. Im Bereich der Qualifikation war eine Revision der Lerninhalte notwendig, und es fand jenes Konzept besondere Beachtung, das Lerninhalte von den zukünftigen Lebenssituationen der Schüler – also nicht allein vom Produktionssektor her – ableiten wollte (ROBINSON 1967). Die Kritik an überkommenen Strukturen wurde Gegenstand schulischen Lernens, Konflikte wurden ausdrücklich thematisiert, um die Toleranz dieser Gesellschaft zu dokumentieren. Dieses „Risiko“ scheint notwendig gewesen zu sein, um diese Gesellschaft (wieder) als Identifikationsobjekt anzubieten.

Zugleich waren jedoch Strukturelemente vorhanden, die die emanzipatorische Potenz wieder einbinden konnten. Abschlußregelungen, verbindliche Leistungsdifferenzierung, formalisierte Leistungsmessungsverfahren sollten die selektive Qualifikation sichern und die Erfahrung vermitteln, daß man durch individuelle, konkurrenzorientierte Leistung zum individuellen Aufstieg kommen kann und berechtigterweise Vorteile gegenüber anderen erhält.

Daß die Gesamtschulentwicklung in den Ländern mit unterschiedlicher Aktivität betrieben worden ist, ist wohl kaum auf divergierende Problemlagen zurückzuführen, sondern Ausdruck unterschiedlichen politischen Willens. Immerhin scheint in allen Ländern der *Legitimationsdruck* damals so stark gewesen zu sein, daß die Zustimmung zu einem Experimentalprogramm (DEUTSCHER BILDUNGSRAT 1969; BUND-LÄNDER-KOMMISSION 1973) unvermeidlich gewesen ist.

Die ökonomische und politische Situation scheint sich seitdem so verändert zu haben, daß seit 1979 die Anerkennung der Gesamtschulabschlüsse in Frage gestellt und die Anpassung der Gesamtschul-Curricula an die der herkömmlichen Schulformen verlangt werden kann. Diese Veränderungen liegen im Bereich der Qualifikation offensichtlich darin, daß der erwartete Zuwachsbedarf an höher qualifizierten Arbeitskräften nicht entstanden ist. Im Bereich der Sozialisation kann man davon ausgehen, daß sich die Mehrheit der Bevölkerung wieder stärker mit überkommenen Strukturen identifiziert und die bescheidenen Versuche in Richtung „mehr Demokratie wagen“ eher negativ wertet. Es kommt hinzu, daß es wegen der Widersprüchlichkeit emanzipatorischer und selektionsorientierter Bedürfnisse nicht allzu schwer ist, das eine gegen das andere auszuspielen: Qualifikation, die sich an Bildungsbedürfnissen des Individuums orientiert, kann die Allokationsfunktion infrage stellen und damit den Verkaufswert als Arbeitskraft gefährden. Die so erzeugte Angst wird (verständlicherweise) stärker sein als die ungewisse Hoffnung auf die Solidarität anderer Betroffener.

Möglich ist allerdings auch die umgekehrte Reaktionsweise, und in ihr könnten Chancen für die weitere Entwicklung der Gesamtschule zu finden sein: Eine Schule, die mit der Aussicht auf sozialen Aufstieg zum Lernen motivieren will, also auf die Selektionsorientierung setzt, gerät mit zunehmendem Erfolg in steigende Schwierigkeiten: Die Konkurrenz wird immer inhumaner, das Aufstiegsversprechen erweist sich als nicht einlösbar, der „Tauschwert“ schulischer Leistung sinkt, obgleich Anforderungen und Qualifikationsniveau steigen. Die Folgen sind Entfremdung und Krankheit. Mit dieser Erfahrung könnte auch das Bedürfnis wachsen, Alternativen zur Selektionsorientierung zu suchen und wieder Bildung und Mündigkeit zu fordern.

Vor diesem Hintergrund wird es verständlich (wenn auch nicht akzeptabel), daß – wie EICK DREHER berichtete – viele Gesamtschulen im Sinne der Selektionsfunktion und zur Erfüllung dominanter gesellschaftlicher Anforderungen in den letzten Schuljahren sich stärker an den „Leistungen“ des herkömmlichen Schulsystems orientieren (vgl. HELMKE/DREHER 1979). Und es ist wohl vor allem auf die Widersprüchlichkeit der Funktion von Schule zurückzuführen, daß die Gesamtschulen – wie KLAUS-JÜRGEN TILLMANN feststellte – nie richtig geklärt haben, was „das andere“ eigentlich sei, was die Schüler „anders“ lernen sollen. So sei bei den Vergleichsstudien zur Gesamtschule im Bereich der Qualifikation eine „Verdünnung“ auf Teilaspekte einzelner Fächer und im Bereich der Sozialisation eine „Verdünnung“ auf das Wohlbefinden der Schüler eingetreten. Von den emanzipatorischen Möglichkeiten der Gesamtschule drohe immer mehr verlorenzugehen (vgl. ROLFF et al. 1980).

## *2. Wissenschaftliche Legitimation und politische Entscheidung*

Wenn die Funktionsbestimmung der Schule die widersprüchliche Struktur ihrer Gesellschaft widerspiegelt, dann sind auch Versuche, diese Schule zu verändern, in diese Widersprüchlichkeit eingebunden. Das bedeutet, daß bildungspolitische Entscheidungen sich legitimieren müssen in der Spannung zwischen gegensätzlichen Intentionen der Betroffenen. Politische Entscheidungen sind auf Dauer nur durchzusetzen, wenn einsichtig gemacht werden kann, daß die Prioritätensetzung für eine Seite der Widersprüchlichkeit (z. B. im Sinne von Gleichheit) mehr Vorteile für die Betroffenen oder die Gesellschaft mit sich bringt als eine andere Entscheidung. Dieser Vorteil muß belegbar sein auch gegen emotionalisierende (z. B. mit sozialer Angst arbeitende) Agitation des politischen Gegners.

In diesem Zusammenhang kommt der wissenschaftlichen Begleitung bzw. Kontrolle von Schulversuchen eine wichtige (vgl. RASCHERT 1974) und nicht ungefährliche Rolle zu. KLAUS HURRELMANN und JÜRGEN RASCHERT referierten über die Bedeutung wissenschaftlicher Begleitforschung. Diese ist offenbar dort besonders groß, wo die politische

Entscheidung für oder gegen die Gesamtschule nicht eindeutig getroffen worden ist. In den Ländern, die sich früh für die Gesamtschule als Regelschule der Zukunft entschieden haben (Berlin, Bremen, Niedersachsen bis 1976), gab es von Anfang an kaum wissenschaftliche Projekte, die den Schulversuch kontrollieren sollten, wie es auch in Ländern, die nur zögernd einzelne Gesamtschulen eingerichtet haben, kaum Begleitprojekte gab, die entscheidungsrelevant geworden sind. Bei latenten politischen Konflikten um die Gesamtschule (z.B. zwischen den sozial-liberalen Koalitionspartnern bzw. verschiedenen Gruppierungen innerhalb der Parteien) soll die Begleitforschung offenbar vor allem Befürchtungen zerstreuen, daß eventuelle Vorteile der Gesamtschule im Sinne emanzipatorischen Lernens sich zu Lasten der Allokations- und Loyalisierungsfunktion auswirken könnten (vgl. TILLMANN 1979). Daß Gesamtschüler bei Leistungsvergleichen, die sich eher an Standards der herkömmlichen Schulleistung orientieren, recht gut abgeschnitten haben, hat auf diese Befürchtung sehr beruhigend gewirkt. Ob Gesamtschüler vielleicht „besser in Emanzipation“ (Kultusminister W. REMMERS) sind, spielt dagegen in der politischen Bewertung und in der wissenschaftlichen Begleitforschung kaum eine Rolle.

Aus dieser Legitimationsfunktion folgt, daß wissenschaftliche Begleitung weder für die politische Entscheidung noch für die pädagogische Praxis eine zentrale Bedeutung erhalten hat. Als Experiment, das Kausalzusammenhänge aufzeigen könnte, ist der Gesamtschulversuch gar nicht angelegt gewesen. Wegen vieler methodischer Probleme wäre es auch gar nicht möglich gewesen, die Komplexität pädagogischer Prozesse hinreichend aufzuschlüsseln und politischen Entscheidungen zugänglich zu machen. Ein autonomer politischer Entscheider war und ist gar nicht vorhanden, denn bildungspolitische Entscheidungen werden nicht erst getroffen, wenn wissenschaftliche Ergebnisse vorliegen. Gleichwohl können diese durchaus nachträglich Legitimation liefern oder politischen Entscheidungsdruck erzeugen. Weil dies so ist, bedeutet wissenschaftliche Begleitung für Wissenschaftler eine erhebliche Versuchung, wenn ihre Ergebnisse derart in die politische Auseinandersetzung eingebunden werden (vgl. HURRELMANN 1980). Da schon die Zielsetzung der Gesamtschule in sich widersprüchlich ist, ist es außerordentlich schwierig, zu eindeutigen Ergebnissen zu kommen, die nicht aus einem anderen Blickwinkel heraus angezweifelt oder uminterpretiert werden können. Ein Zwang zu bestimmten politischen Konsequenzen, der auch diejenigen binden könnte, die vorher anders optiert haben, ist von den Forschungsergebnissen nicht ausgegangen. Die insgesamt positiven Ergebnisse der Gesamtschule (vgl. HAENISCH/LUKESCH 1980) machen es indes immer schwieriger, rational legitimiert gegen diese Schulform zu entscheiden. Gegen Ängste (etwa um den Erhalt des beruflichen und sozialen Status oder um die Stabilität der sozialen Ordnung) ist jedoch mit wissenschaftlichen Ergebnissen nur mühsam voranzukommen.

Die dominierende Funktionszuschreibung im Sinne politischer Legitimationssicherung hat dazu geführt, daß wissenschaftliche Kompetenz und Kapazität kaum genutzt werden konnten, um die Entwicklung des Gesamtschulkonzepts und der -praxis voranzutreiben. Begleitung wurde im wesentlichen als Kontrolle verstanden. Da generalisierbare Ergebnisse herauskommen sollten, mußten mit standardisierten Verfahren bei möglichst großen Stichproben Daten zu operationalisierten Merkmalen erhoben und zu allgemeinen Aussagen verrechnet werden. Von der Komplexität schulischen Lehrens und Lernens in den einzelnen Schulen ist dabei wenig erkennbar geworden, und die Ergebnisse helfen den Betroffenen wenig, ihre konkrete und unmittelbare Situation besser zu verstehen und ggf. zu verändern. Wenn man sich vergegenwärtigt, daß z. B. bei den Leistungsvergleichen in Nordrhein-Westfalen lediglich 1% der Varianz in den Testleistungen auf den Unterschied zwischen den verglichenen Schulsystemen zurückgeführt wird, die anderen Faktoren aber nicht erfaßt



bzw. nicht veröffentlicht werden (weil einzelne Schulen dabei ein negatives Image erhalten könnten), und wenn man hinzunimmt, daß nach Einschätzung der betroffenen Lehrer in den meisten Tests lediglich etwa 30% der Lernziele der jeweiligen Fächer erfaßt worden sind (vgl. HAENISCH et al. 1979, z. B. S. 67), dann ist evident, daß diese Vergleichsuntersuchungen primär legitimatorische Funktion haben sollten, aber zur Verbesserung der Praxis in den Schulen kaum beitragen können. JURGEN RASCHERT bestätigte dies, wenn er in seinem Beitrag beklagte, daß die von ihm geleitete Gutachter-Kommission ihre Empfehlungen (etwa zu Fragen der Differenzierung) eher aus ihren „Alltagserfahrungen“ denn aus den Ergebnissen der Untersuchungen ableiten mußte.

Angesichts dieser Erfahrungen sind nun keineswegs die Erziehungswissenschaftler zur Enthaltensamkeit und zum Rückzug aus den Gesamtschulen aufzurufen. Eher ist das Gegenteil der Fall: Detaillierte Untersuchungen, die sich intensiv auf die Bedingungen an den einzelnen Schulen einlassen und Lernprozesse beobachten, analysieren und verbessern helfen, sind zur weiteren Entwicklung der Gesamtschule notwendig, weil erst daraus praxisrelevante Ergebnisse hervorgehen können. Im Rahmen der Nordrhein-Westfalen-Evaluation ist eine solche Fallstudie über die Gesamtschule Kierspe (DIEDERICH/WULF 1979) angefertigt worden. Sie soll nach Auskunft von RASCHERT bei der Abschlußempfehlung der Gutachter-Kommission die gewichtigste Untersuchung gewesen sein.

Die Bedeutung von Einzelfallstudien ist darin zu sehen, daß qualitativ-hermeneutische Verfahren nicht einzelne Variablen in operationalisierter Form aus ihrem komplexen Zusammenhang herauslösen müssen und es deshalb eher möglich ist, die Widersprüchlichkeit konkreter Situationen zu erfassen und herauszuarbeiten, wie die Betroffenen damit umgehen. Es sind die Bedingungen zu identifizieren, unter denen die Betroffenen bereit und in der Lage sind, eine Prioritätensetzung zwischen den widersprüchlichen Erwartungen an Schule (im Sinne emanzipatorischen Lernens) zu konkretisieren und durchzuhalten. Erst dann wird erkennbar werden, welche Chancen für eine konsequente Schulreform in dieser Gesellschaft bestehen und welche Voraussetzungen für deren Gelingen geschaffen werden müssen. Vermutlich ist auf diese Weise, etwa durch Aufklärung und Einbeziehung der Betroffenen, mehr zu erreichen als durch politisch-administrative Maßnahmen, die die Einführung der Gesamtschule „von oben“ erzwingen wollten. Politische Grundentscheidungen müssen allerdings den Freiraum für pädagogische Prioritätensetzungen schaffen und diesen auch juristisch absichern.

### *3. Ansätze und Perspektiven der weiteren Gesamtschulentwicklung*

GERWIN SCHEFER eröffnete mit einem Plädoyer für eine konsequente Gesamtschulpolitik die Diskussion über Perspektiven der weiteren Arbeit. Ausgangspunkt war bei ihm eine Analyse der gegenwärtigen gesellschaftlichen Situation: Die gesellschaftlichen Grundprinzipien der sozialen Entfremdung und der Anonymisierung des Menschen durchdringen immer intensiver die Schulsozialisation und beeinflussen Verhalten und Einstellungen von Schülern und Lehrern. Soziale Entfremdung vollzieht sich insbesondere zwischen den gesellschaftlichen Gruppen, deren Schulsozialisation sich in getrennten Schularten vollzieht. Das Leistungssystem, das sich in der überkommenen Notenhierarchie offenbart und die Ideologie der Leistungsgesellschaft und damit das Selbstverständnis des herkömmlichen Schulwesens in die Gesamtschule hineinträgt, ist illegitim. – Es ist durchaus möglich, für diese von SCHEFER vorgetragene Zielsetzung einen intentionalen Konsens zu erhalten. Die anschließenden Diskussionen mit OTTO HERZ, KLAUS HURRELMANN und ECKART LIEBAU haben indes deutlich gemacht, wie schwierig es ist,

dafür den strategisch-taktischen Weg zu finden, der die politische Durchsetzung der Gesamtschule ermöglicht, ohne bedeutsame Abstriche von ihrem pädagogischen Gehalt, also letztlich ihrer emanzipatorischen Potenz, hinnehmen zu müssen. Daß das Experimentalprogramm dieses nicht erreicht hat und unter den veränderten politischen Bedingungen auch nicht erreichen kann, zeichnet sich immer deutlicher ab.

Daß es kaum möglich ist, mit juristischen Verfahren allein Reformmaßnahmen durchsetzen zu wollen, legte LUTZ-RAINER REUTER in seinem Beitrag dar. „Das Schulrecht“, so der Kern seiner Ausführungen, „folgt den politischen Veränderungs- bzw. Erhaltungsabsichten“ (vgl. REUTER 1978). Die Wirkung der Rechtsprechung sei überwiegend „konservierender Art“, Veränderungsabsichten (gleich welcher Art) mußten erhöhten formalen Anforderungen an die Legitimation genügen. Wenn „Recht“ verstanden werde als „eine Form politischen Handelns und nicht etwas Absolutes“, dann ist von der Rechtsgebung, also den Parlamenten, zu fordern, daß sie der Gesamtschule endlich den Entfaltungsraum sichern, den sie zur alternativen pädagogischen Arbeit braucht (vgl. die Resolution des DGfE-Vorstands).

Im Spannungsfeld der gesellschaftlichen Widersprüche sind Bildungspolitiker in ihren Entscheidungen keineswegs so autonom, wie es für eine konsequente Reformpolitik notwendig wäre. Denn sie müssen zwar auf der einen Seite beweisen, daß dieser Staat alles Denkbare tut, um Verfassungspostulate und Menschenrechte für alle zu verwirklichen (mehr Gleichheit, Mündigkeit, Emanzipation). Nach dem herrschenden Selbstverständnis dieser Gesellschaft müssen sie aber zugleich gewährleisten, daß etwa die Versprechungen des Leistungsprinzips – nämlich für individuelle Leistungssteigerung soziale Gratifikationen und Berechtigungen zu erhalten – dauerhaft einlösbar bleiben. Dies geht jedoch nur, wenn Konkurrenz- und Selektionsmechanismen erhalten bleiben (vgl. KÖCKEIS-STANGL/SEIDL 1978). Damit sich die Mühen um individuellen Aufstieg langfristig auszahlen, muß die hierarchische Grundstruktur mit unterschiedlicher Teilhabe an Privilegien gesichert sein. Eine Politik, die diese Grundstruktur gefährden könnte, wird deshalb in der breiten Mehrheit auf Widerstand stoßen; aber eine Politik, die hierarchische Strukturen festigen wollte, würde Widerstand hervorrufen, weil sie dem Prinzip der Gleichheit nicht gerecht wird. Wie eine konsequente Politik sozialer Gleichheit das herrschende Gerechtigkeitsempfinden verletzt, das von („nun einmal vorhandenen“) Unterschieden zwischen den Menschen auch Unterschiede in ihren sozialen Privilegien ableitet, so würde eine zu rigide und zu offensichtlich auf Herrschaftssicherung gerichtete Politik ebenfalls als ungerecht empfunden werden, weil sie die prinzipielle Gleichheit aller Menschen – und sei es nur die Gleichheit der Zugangschancen – verletzt. An der Diskussion um „Chancengleichheit“ und den vielschichtigen Auffassungsmöglichkeiten dieses Begriffs würde sich sehr gut verdeutlichen lassen, wie schwierig der Balanceakt zwischen so widersprüchlichen Anforderungen ist. Dabei würde freilich auch deutlich werden, daß verschiedene soziale Gruppen innerhalb dieser Widersprüchlichkeit auch verschiedene und politisch gegensätzliche Positionen einnehmen. Das ändert aber nichts daran, daß von dieser Widersprüchlichkeit prinzipiell alle betroffen sind.

Wenn man nach Perspektiven für die weitere Gesamtschulentwicklung sucht, stellt sich die Frage, ob die Zeit um 1970, in der die meisten Gesamtschulen gegründet worden sind, eine historische Ausnahmesituation war, in der der Qualifikations- und der Legitimationsdruck so stark waren, daß Schulreformen eingeleitet werden mußten, und ob die Stagnation am Ende der 70er Jahre Ausdruck davon ist, daß die Balance der Widersprüchlichkeit wieder stärker im Sinne hierarchischer Strukturen gelingt. Dies scheint insofern der Fall zu sein,

als der erwartete Zuwachsbedarf an höher-qualifizierten Arbeitskräften sich nicht eingestellt hat oder inzwischen befriedigt ist. Auch das werbende Versprechen, daß sich mehr „Bildung“ auszahle, kann nicht eingelöst werden. Die Selektionsprozesse finden nur auf höherem Qualifikationsniveau statt und bringen ein Mehr an Streß mit sich. Die Identifikation mit den überkommenen Strukturen und Normen ist wieder sehr viel stärker, die Forderung nach loyalisierender Erziehung (die mit „Mut zur Erziehung“ ja eigentlich gemeint war) findet breitere Zustimmung. Unter solchen Bedingungen ist es erheblich leichter geworden, gegen Bildungsreformen zu mobilisieren, als für diese zu werben. ELMAR PHILIPP hat dies am Beispiel der „Stop-Koop“-Agitation in Nordrhein-Westfalen zeigen können, jedoch auch darauf verwiesen, daß nach neueren Untersuchungen die Einstellungen zur Bildungsreform stark polarisiert sind (vgl. ROLFF et al. 1980).

Im Vergleich zu anderen europäischen Staaten scheint die Bundesrepublik ein bildungspolitisches Entwicklungsland geworden zu sein. In fast allen Ländern sind integrierte Bildungssysteme zumindest bis zum 14. Lebensjahr eingeführt oder beschlossen worden. Diese Diskrepanz muß auf den ersten Blick verwundern. KARL HEINZ GRUBER, HORST MAGDEBURG und PETER SEIDL haben an einigen Beispielen die Entwicklung aufgezeichnet (vgl. GRUBER 1978a und b; SEIDL 1978). Wichtige Faktoren scheinen zum einen Elemente des historischen und gesellschaftlichen Selbstverständnisses zu sein.

So kann für England eine starke pragmatische, weniger formalisierte und zentralisierte Tradition festgestellt werden, die sich den Zwängen einer Legitimationsforschung nie unterwerfen würde. In Schweden besteht eine lange Tradition des sozialen Ausgleichs. Stärkere Autonomie der Schule beruht z. B. in England sicher auch darauf, daß die Schule nicht in dem Maß wie in der Bundesrepublik eingebunden ist in die gesellschaftlichen Verteilungsprozesse. Es gibt zudem genügend Möglichkeiten, die Voraussetzungen für eine berufliche Karriere außerhalb des staatlichen Schulsystems zu erwerben. Gesamtschule hat in England auch nicht den Anspruch erhoben, die Gesellschaft zu reformieren. Immerhin werden aber jetzt, nachdem die Gesamtschule zu etwa 80% verwirklicht ist, auch die herkömmlichen Strukturen infrage gestellt. – Anders scheint der Fall in Italien zu liegen: Hier soll ein integriertes Schulsystem offenbar einen Nachholbedarf an gesellschaftlichen Integrationsleistungen erfüllen. In Schweden wiederum scheint eine Funktionsteilung zwischen Mittel- und Oberstufe vorzuliegen: Nachdem bis etwa zum 15. Lebensjahr alle Schüler eine Schule ohne interne Differenzierung gemeinsam besucht haben, findet in der Oberstufe eine Selektion nach Leistung in nicht weniger als 22 „Linien“ statt. Unterschiede zwischen den europäischen Staaten beruhen also z. T. auf unterschiedlichen Traditionen und divergierendem Selbstverständnis, es verbleibt aber überall ein mehr oder weniger großer „Rest“ an Selektionsnotwendigkeit, der an irgendeiner Stelle des Bildungssystems „abgearbeitet“ wird.

Für die Gesamtschule in der Bundesrepublik ergeben sich aus all diesen Überlegungen und Vergleichen noch keine eindeutigen Handlungsperspektiven. Auch die bisherigen Erfahrungen sind ambivalent: Wo der quantitative Ausbau der Gesamtschule eher gelungen ist (z. B. in Hessen), ist erreicht worden, daß mehr Kinder aus bisher benachteiligten sozialen Gruppen höherqualifizierte Abschlüsse erhalten konnten. Aber die innere Struktur dieser Schulen ist von den Zielen etwa des sozialen Lernens offenbar deutlicher entfernt als jene Gesamtschulen, die als Angebotsschulen unter Versuchsbedingungen geringerem Anpassungs- und Vereinheitlichungsdruck unterlagen und alternative pädagogische Konzepte konsequenter entwickeln konnten. Andersorts hat konsequente pädagogische Arbeit (z. B. im Sinne der hessischen Rahmenrichtlinien) zu politischen Konflikten geführt, die bisher in der Regel mit der Zurücknahme bzw. Einbindung dieser Konzepte beendet worden sind.

Die möglichen Perspektiven und Strategien der weiteren Gesamtschulentwicklung sind zwischen den Polen der Widersprüchlichkeit zu suchen, in die Schule unter den Bedingungen unserer Gesellschaft eingebunden ist und von denen man auch bei den Erwartungen und Ängsten der Betroffenen ausgehen muß: Gesamtschule ist als Pflichtschule für (fast) alle oder zumindest möglichst viele politisch nur durchsetzbar,

wenn sie den Selektionsbedürfnissen, also der Leistungs- und Aufstiegsorientierung der Mehrheit entspricht. Gesamtschule als Pflichtschule kann in einer hierarchisch strukturierten Gesellschaft nur eine selektive Schule sein, wenn sie ihre Reproduktionsfunktion erfüllen soll. Und gerade weil sie mehr Kindern bisher verweigerten individuellen Lernerfolg ermöglicht, besteht die Gefahr, daß die Gesamtschule eben diese hierarchische Struktur besser legitimiert und dadurch höhere Loyalität bei den Betroffenen schafft als die segregierte Schule. Auf der anderen Seite kann nur die Gesamtschule der sozialen Entfremdung der drei bzw. vier sozialen Gruppen gegensteuern, die bisher getrennte Schulformen besuchen. Insofern ist die Integration Voraussetzung für veränderte Sozialerfahrungen. Aber – so ist dagegen zu halten – was kommt letztlich dabei heraus, wenn innerhalb eines integrierten Systems durch Differenzierung, normorientierte Leistungsmessung etc. alle Schüler in stärkere Konkurrenz zueinander getrieben werden, die Entfremdung also zwischen den genannten Gruppen zwar verringert, aber nun zwischen allen Schülern um so stärker zu werden droht? Doch was wäre gesellschaftspolitisch gewonnen, wenn an wenigen Gesamtschulen (mit Lehrern, Eltern und Schülern, die dies wollen) emanzipatorisches Lernen möglich wäre, an anderen aber selektionsorientiert weitergelernt und später Berufsmöglichkeiten und Privilegien wie üblich aufgeteilt würden?

Da bleibt eigentlich nur zu hoffen, daß der Gegensatz von Pflicht- oder Alternativstrategie falsch gestellt ist. Eine Gesamtschule, die sich als Selektions- und Aufstiegsschule darstellt, wird sich auf Dauer gar nicht durchsetzen lassen. Wenn es ihr gelingt, auf breiter Ebene und in erheblichem Umfang mehr Qualifikationen und vor allem mehr Berechtigungen zu vermitteln, erweist sie sich als dysfunktional für die bestehende Arbeits- und Sozialstruktur: Sie verschärft die Konkurrenz und kann doch für höhere Leistung keine höhere Gratifikation versprechen. Vermutlich schlägt hier sogar die Aufstiegsmotivierung der Gesamtschule gegen diese selbst zurück: Die eigene individuelle Leistung(ssteigerung) zahlt sich um so besser und sicherer aus, je geringer die Zahl der Konkurrenten um die angestrebte Position ist. Um dies zu sichern, muß man sozusagen eine Gesamtschule zwar für sich selbst (das eigene Kind), aber nicht für die anderen wollen. Das würde verständlich machen, daß zwar viele die Gesamtschule zum Ziel erklären, aber nur wenige sich konkret für sie engagieren.

Politisch ist die Gesamtschule jedoch um so besser durchsetzbar, je mehr sich die Betroffenen mit ihr identifizieren können. Die Anknüpfung an eine gesellschaftspolitische Perspektive (im Sinne des Abbaus von sozialer Ungleichheit) dürfte aber so lange nur für wenige attraktiv sein, wie das herrschende Selbstverständnis der Gesellschaft eher auf Ungleichheit fixiert ist und die Sozialpolitik dies unterstützt (z.B. in der Lohnpolitik). – Angesichts der negativen Erfahrungen, die mit der konkurrenzorientierten Schule verbunden sind, dürfte aber eine Schule attraktiv werden, die alternative Lernmöglichkeiten bietet, die also in der Spannung zwischen Allokation und Bildung, Loyalisierung und Mündigkeit den Schwerpunkt auf das setzt, was in der herkömmlichen Schule und – wie bereits oben angedeutet – auch in vielen Gesamtschulen zu kurz kommt. Daß eine solche Gesamtschule gerade auch für Eltern und Schüler attraktiv ist, die sonst eher dem Gymnasium zugeneigt sind, konnte ECKART LIEBAU am Beispiel der Lichtenberg-Gesamtschule in Göttingen zeigen. Diese hat mit dem „Team-Kleingruppen-Modell“ (vgl. BRANDT/LIEBAU 1978; ARBEITSGRUPPE TKM 1979; BASZMANN et al. 1980) einen Organisationsrahmen geschaffen, in dem soziales Lernen konsequent verwirklicht werden kann. Die Gesamtschule kann also Objekt pädagogischen und politischen Engagements

werden, wenn sie die Curriculumreform nicht unter den Maßstab der Operationalisierbarkeit und ökonomischer Anforderungen, sondern der individuellen und sozialen Bedeutsamkeit stellt, wenn sie nicht nur kognitive Fähigkeiten vermittelt, sondern emotionales und soziales Lernen ebenso fördert wie pragmatisch-manuelle Fertigkeiten und solidarisches Lernen an die Stelle von Selektion stellt.

Eine solche Schule wäre derzeit wohl nur für einen Teil der Bevölkerung attraktiv, nämlich für jenen, der – vielleicht im Bewußtsein der Widersprüchlichkeit – sich für die emanzipatorische Seite entscheiden und den inhumanen Bedingungen selektionsorientierten Lernens entfliehen will. Wenn dieser Schule der Nachweis gelingt, daß ihre Absolventen „anderes besser“ gelernt haben und daß sie mit den Anforderungen des Berufslebens durchaus, wenn nicht sogar besser (weil kreativer, kooperativer, flexibler) zurechtkommen, dann wird diese Schule die Konkurrenz zu traditionellen Schularten auf Dauer bestehen können. Eine Gesamtschule aber, die nur besser sein will als das herkömmliche Schulsystem – und zwar nach dessen Maßstäben –, macht sich als Alternative selbst unglaublich. Die Gesamtschule kann als Alternative nur überzeugen, wenn sie sich der Widersprüchlichkeit gesellschaftlicher Funktionserwartungen nicht bewußt- und ziellos hingibt und damit die dominierende Selektionszumutung akzeptiert, sondern in Zielsetzung und Praxis emanzipatorisches Lernen möglich macht, sich also für die alternative, emanzipatorische Seite der Widersprüchlichkeit bewußt entscheidet und für diese Entscheidung bei den Betroffenen auch wirbt.

### *Literatur*

- ARBEITSGRUPPE TKM: Das Team-Kleingruppen-Modell. Anregungen zur Realisierung sozialen Lernens. Hamburg (Gemeinnützige Gesellschaft Gesamtschule, Teichweg 13d, 2071 Ammersbek) 1979.
- BASZMANN, W./DEHNPOSTEL, W./DRENKELFORT, G.: Gesamtschule – Lernen ohne Angst. Mit einer Einleitung von OSKAR NEGTE. Frankfurt 1980.
- BRANDT, H./LIEBAU, E.: Das Team-Kleingruppen-Modell. Ein Ansatz zur Pädagogisierung der Schule. München 1978.
- BRONFENBRENNER, U.: Ökologische Sozialisationsforschung. Stuttgart 1976.
- BOURDIEU, P./PASSERON, J.-C.: Die Illusion der Chancengleichheit. Stuttgart 1971.
- BOWLES, S./GINTIS, H.: Schooling in Capitalistic America. New York (Basic Books) 1976.
- BUND-LÄNDER-KOMMISSION FÜR BILDUNGSPLANUNG: Bildungsgesamtplan. Stuttgart 1973.
- DEUTSCHE GESELLSCHAFT FÜR ERZIEHUNGSWISSENSCHAFT: Stellungnahme der DGfE zur Auseinandersetzung um die Gesamtschule. In: DGfE: Arbeitsberichte des Vorstandes und der Kommissionen. Tübingen (Umdruck) 1980. Auch in: Frankfurter Rundschau vom 21.5.1980.
- DEUTSCHER BILDUNGSRAT: Einrichtung von Schulversuchen mit Gesamtschulen. (Empfehlungen der Bildungskommission.) Bonn/Stuttgart 1969.
- DIEDERICH, J./WULF, CH.: Gesamtschulalltag. Die Fallstudie Kierspe. (Schule und Weiterbildung. Arbeitsmaterialien und Berichte zur Sekundarstufe I. Bd. 1.) Paderborn 1979.
- GRUBER, K. H.: Die Reform der „Sekundarstufe I“ in Schweden. In: KEIM 1978a, S. 260–374. (a)
- GRUBER, K. H.: Die Reform der „Sekundarstufe I“ in England. In: KEIM 1978a, S. 375–393. (b)
- HAENISCH, H./LUKESCH, H./KLAGHOFER, R./KRÜGER-HAENISCH, E.-M.: Gesamtschule und dreigliedriges Schulsystem in Nordrhein-Westfalen – Schulleistungsvergleiche in Deutsch, Mathematik, Englisch und Physik. (Schule und Weiterbildung. Arbeitsmaterialien und Berichte zur Sekundarstufe I. Bd. 8.) Paderborn 1979.
- HAENISCH, H./LUKESCH, H.: Ist die Gesamtschule besser? Gesamtschulen und Schulen des gegliederten Schulsystems im Leistungsvergleich. München 1980.
- HELMKE, A./DREHER, E.: Gesamtschule und dreigliedriges Schulsystem in Nordrhein-Westfalen – Erzieherische Wirkungen und soziale Umwelt. (Schule und Weiterbildung. Arbeitsmaterialien und Berichte zur Sekundarstufe I. Bd. 7.) Paderborn 1979.

- HIRSCHMANN, A.: Exit, Voice, and Loyalty. Responses to Decline in Firms, Organization, and States. Cambridge, Mass. (Harvard U. P.) 1970.
- HURRELMANN, K.: Die Gesamtschul-Idee darf nicht zerforscht werden. In: Frankfurter Rundschau v. 21. 5. 1980.
- JENCKS, Chr., et al.: Chancengleichheit. Reinbek 1973.
- KEIM, W. (Hrsg.): Sekundarstufe I. Modelle, Probleme, Perspektiven. Königstein 1978. (a)
- KEIM, W.: Die integrierte Gesamtschule. Modell einer reformierten Sekundarstufe I. In: KEIM 1978 a, S. 137–166. (b)
- KÖCKEIS-STANGL, E./SEIDL, P.: Die Sekundarstufe I als Angelpunkt meritokratischer Bildungsreformen. In: KEIM 1978 a, S. 169–193.
- NUNNER-WINKLER, G.: Chancengleichheit und individuelle Förderung. Eine Analyse der Ziele und Konsequenzen moderner Bildungspolitik. Stuttgart 1971.
- RASCHERT, J.: Gesamtschule: ein gesellschaftliches Experiment. Möglichkeiten einer rationalen Begründung bildungspolitischer Entscheidungen durch Schulversuche. Stuttgart 1974.
- REUTER, L.-R.: Verfassung und Schulreform. In: Die Deutsche Schule 70 (1978), S. 263–274.
- ROBINSOHN, S. B.: Bildungsreform als Revision des Curriculum. Neuwied 1967.
- ROLFF, H.-G.: Brennpunkt Gesamtschule. (Studentexte Fernuniversität.) München 1979.
- ROLFF, H.-G./HANSEN, G./KLEMM, K./TILLMANN, K.-J. (Hrsg.): Jahrbuch der Schulentwicklung. Daten, Beispiele und Perspektiven. Bd. 1. Weinheim 1980.
- SANDER, TH./ROLFF, H.-G./WINKLER, G.: Die Demokratische Leistungsschule. Zur Begründung und Beschreibung der differenzierten Gesamtschule. Hannover 1967.
- SCHLÖMERKEMPER, J.: Komplexität und Widersprüchlichkeit des Lehrerseins. Ansätze zu einer „realistischen“ Theorie des Lehrers. In: KEIM 1978 a, S. 293–311.
- SCHLÖMERKEMPER, J.: Widersprüchlichkeit – ein Ansatz zur Klärung komplexer Sozialisationsprozesse. In: SCHÖN, B./HURRELMANN, K. (Hrsg.): Schulalltag und Empirie. Weinheim 1979, S. 52–66.
- SEIDL, P.: Die verhinderte Gesamtschulreform in Österreich. In: KEIM 1978 a, S. 394–408.
- TILLMANN, K.-J.: Funktion von Schulversuchen. (Fernuniversität Hagen, Kurseinheit 1.) Hagen 1979.



## Latente Lernprozesse

### Zur pädagogischen und politischen Relevanz latenter Lernprozesse (ALFRED K. TREML)

In der pädagogischen Tradition sind latente Lernprozesse nicht unbekannt und erscheinen unter einer Vielzahl von Begriffen: „funktionale Erziehung“, „unbeabsichtigte Erziehung“, „Sozialisation“, „extensionale Erziehung“, „natürliches Lernen“, „Prägung“, „Formung“, „informelle Bildung“, „mitgängiges Lernen“, „inzidentelles Lernen“ usw. – das ist nur eine kleine Auswahl solcher Begriffe, in denen das Wissen über latentes Lernen aufbewahrt ist. Zweierlei fällt auf, wenn man diese Tradition betrachtet:

(1) Trotz der vielen mehr oder weniger synonymen Begriffe, die es für die Sache gibt, handelt es sich bei ihr letztlich um ein schlecht gepflegtes Problemfeld. Latente Lernprozesse liegen am Rande des Interesses der Pädagogik; im Vergleich dazu sind die manifesten Lernprozesse geradezu übererforscht. Es dürfte bezeichnend für diesen Sachverhalt sein, daß wir einen Fachterminus für das theoretische Nachdenken über manifeste Lehr- und Lernprozesse besitzen – nämlich „Didaktik“ –, nicht aber einen für die Theorie des latenten Lernens<sup>1</sup>.

(2) Das Interesse der Pädagogik an den latent ablaufenden Lernprozessen ist weitgehend *technisch* motiviert. Die diesbezüglichen Argumentationen ähneln sich in ihrer Grundstruktur und lassen sich wie folgt zusammenfassen: Lernen als ein Grundmodus des Menschseins ereignet sich immer in einem Feld von manifesten *und* latenten Lernprozessen; man kann sich wohl ein latentes Lernen ohne ein manifestes vorstellen, aber nicht umgekehrt; es gibt kein ausschließlich intentionales, manifestes Lernen, ohne daß nicht immer schon und gleichzeitig dazu auch latente Lernprozesse ablaufen. Jede Erziehung (verstanden als absichtsvolle Belehrung, als Unterricht oder Unterweisung), die ihre gleichzeitig ablaufenden latenten Erziehungsfunktionen übersieht, läuft Gefahr, vergeblich zu sein, weil die dysfunktionalen latenten Wirkungen des Erziehungsprozesses dessen manifeste Intentionalität neutralisieren. Manifeste Intentionen und latente Funktionen von Erziehungsprozessen können gleichsinnig, aber auch gegenläufig sein. Solange der Erzieher diese *beiden* Erziehungsströme nicht kennt, läuft er Gefahr, Sisyphos zu sein, ohne es zu ahnen: Vordergründig hehre Ziele anstrebbend, verhindert er diese vielleicht gerade dadurch, daß er nur die manifesten Lernprozesse beachtet, während hinter seinem Rücken die eigentlich entscheidenden (dysfunktionalen) Lernprozesse latent und ungehindert ablaufen. Eindringlich weisen die wenigen Pädagogen, die sich explizit dieses Problems angenommen haben, immer wieder darauf hin, daß die latenten Lernprozesse im Vergleich zu den manifesten vermutlich einen – quantitativ und qualitativ gesehen – *weitaus stärkeren Einfluß* ausüben als die manifesten Erziehungseinwirkungen. Um so unverständlicher ist es, wie wenig und höchst unzureichend sie Gegenstand der erziehungswissenschaftlichen Erforschung waren und sind (vgl. zu dieser Argumentation KRIECK 1922; SCHNEIDER 1953; BREZINKA 1957; GEISSLER 1973, S. 11 ff.).

Diese Argumentation ist deshalb technischer Art, weil sie latente Lernprozesse nur als rationalisierungsbedürftiges Abfallprodukt manifesten Lehr-Lernprozesse interpretiert

1 Der Vorschlag BERNFELDS (1967, S. 27) den Begriff „Institutetik“ zu verwenden, blieb meines Wissens folgenlos. Der seit den siebziger Jahren bei uns gängige Sozialisationsbegriff umfaßt in der Regel auch die manifesten Lernprozesse (vgl. WALTER 1973, 1975). Damit sind solche Lernprozesse gemeint, die den daran unmittelbar Beteiligten als solche transparent sind; sie werden häufig am Indikator des manifesten *Lehrens* bestimmt.



und damit auf gegebene Ziele und gegebene Situationen bezogen und beschränkt bleibt. „Funktionale Erziehung“ („heimlicher Lehrplan“) ist, von daher gesehen, die noch nicht rationalisierte Nebenwirkung der „intentionalen Erziehung“ (des „offiziellen Lehrplans“) (vgl. KÜNZEL 1977; ZINNECKER 1975). In Wirklichkeit ist latentes Lernen aber nicht auf die Schule beschränkt. Eine wie auch immer vonstatten gehende pädagogische Rationalisierung latenter Lernprozesse kann deshalb nicht auf vorgegebene Ziele in vorgegebenen Situationen beschränkt bleiben, sondern muß sich selbst als ein Akt praktischer Vernunft legitimieren. Aus diesem Grunde sind auch sozialisationstheoretische Ansätze wenig hilfreich, weil sie im Begriff der „Sozialisation“ wohl manifestes und latentes Lernen berücksichtigen, gleichzeitig aber beides zur Funktion gesellschaftlicher Reproduktionsprozesse naturalisieren und neutralisieren (vgl. WALTER 1973, 1975). Die jeweilige Grenze zwischen latentem und manifestem Lernen spielt sich im Rahmen des sozialisationstheoretischen Paradigmas als Folge eines sozial-evolutionären Ausdifferenzierungsprozesses mehr oder weniger quasi-natürlich ein und kann durch Erziehung nicht verändert werden (vgl. LUHMANN/SCHORR 1979). Wenn latente Lernprozesse dagegen zum Gegenstand einer *Erziehungstheorie* werden, dann geht die Frage nach der praktischen Vernunft schon vorgängig in die Konstitution des Themas ein, denn latente Lernprozesse werden erst im Lichte einer Theorie zum Problem, die die *pädagogische Relevanz* auf dem Hintergrund ihrer *politischen Relevanz* bestimmt. – Die politische Relevanz latenter Lernprozesse kann nicht unabhängig von der historischen gesellschaftlichen Situation der Gegenwart bestimmt werden.

Im Vergleich zu früheren historischen Entwicklungsphasen ist unsere Gegenwart durch einen qualitativen Sprung in der Evolution, durch eine singular neue Lage, gekennzeichnet. Die Bedrohung durch das militärische, insbesondere nukleare Vernichtungspotential und durch die angehäuften ökologischen Neben- und Folgeprobleme einer globalen Industrialisierung hat einen Schwellenwert überschritten, der partikulare (individuelle, lokale) Überlebensprobleme in allgemeine (kollektive, planetare) Überlebensprobleme überführt, die alles Leben auf dieser Erde schlechthin bedrohen. Gesellschaftliche Subsysteme, deren Funktion die Abarbeitung gesellschaftlich erzeugter Probleme ist, können so schnell gar nicht mehr wachsen und ausdifferenziert werden, wie es der Problemdruck notwendig macht. Exponentielle Wachstumskurven sind, von daher gesehen, in erster Linie Ausdruck einer bedrohlich zunehmenden *Knappheit an Zeit*. Aber auch die natürlichen (sachlichen) Ressourcen werden knapp. Dieser Knappheit an sachlichen und zeitlichen Ressourcen steht im Sozialbereich ein Reichtum an Menschen gegenüber. Die Gegenläufigkeit dieser Wachstumskurven droht den Bestand des Lebens auf dieser Erde, zumindest in uns vertrauten Formen, in irreversibler Weise zu schädigen, wenn nicht gar in Frage zu stellen.

Das Erziehungssystem scheint das Schicksal anderer gesellschaftlicher Subsysteme zu teilen, die als Folge des erhöhten Planungsbedarfs des politischen Krisenmanagements institutionalisiert wurden. Darauf bedacht, gesellschaftlich erzeugte Probleme pädagogisch abuarbeiten, ohne je den ständigen Reformdruck angemessen befriedigen zu können, läuft es Gefahr, seine grundlegende Systemerhaltungsleistung – die Reproduktion des sozialen Systems durch Vermittlung der dafür notwendigen Lernprozesse – nicht mehr erfüllen zu können. Genauer gesagt: Während sich das Erziehungssystem immer noch am Optimierungskriterium sozialer Evolution, nämlich an der Vermehrungsüberlegenheit gegenüber konkurrierenden Systemen durch Perfektionierung von Leistungsbereitschaft und Lernfähigkeit ausrichtet (vgl. dazu den Abschnitt von VATH-SZUSDZIARA), droht gerade dadurch der Verlust der grundlegenden Voraussetzung allen Lernens, nämlich der *Überlebensfähigkeit der Menschheit* (vgl. MARKL 1980; TREML 1980b). Wenn die These richtig ist, daß unser traditionelles Lernen im und durch das Erziehungssystem im Funktionskreis potentieller Problemlöseprozesse angesiedelt und damit Ausdruck einer technischen Vernunft ist, dann kann die Alternative nur heißen, stattdessen ein

Lernen zu innovieren, das bei der Problembestimmung beginnt. Weil die Gefahr besteht, auch die Problemfindung als Problemlöseprozeß zu definieren und damit technologisch anzugehen (wodurch die Problemformulierung wiederum nur Ausdruck eines technischen Fortschritts wäre und keinesfalls dessen Kritik), muß hinter die traditionelle Ausdifferenzierung von latentem und manifestem Lernen zurückgegangen werden, ist diese doch gerade Ausdruck und Ergebnis jenes Evolutionsprozesses, der traditionelle Relevanzen und Probleme konstituiert. Die lebensbedrohenden Neben- und Folgeprobleme unseres wissenschaftlich-technischen Fortschritts entstanden schließlich trotz ständig zunehmender Zahl manifester Lernprozesse. Die Hoffnung, durch eine Perfektionierung dieser ausdifferenzierten Lernprozesse die steigende Weltkomplexität wieder in den Griff zu bekommen, ist deshalb illusionär. Von daher sind Reformmaßnahmen des Erziehungssystems im Funktionskreis technischer Vernunft selbst defizitär. Die Anstrengungen der technischen Vernunft, über geplante manifeste Lernprozesse die gesellschaftlichen Bezugsprobleme lösen zu wollen, greifen solange zu kurz, wie sie nicht durch eine Anstrengung der praktischen Vernunft ergänzt werden, die auch jene latenten Lernprozesse berücksichtigt, die für die Entstehung und Abarbeitung der globalen ökologischen und ökonomischen Überlebenskrise letztlich verantwortlich sind.

Die Vermutung, daß es vor allem latente Lernprozesse sind, die jene für unser Gesellschaftssystem konstitutiven Strukturen vermitteln und damit einen spezifischen Fortschritt „blind“ und „bewußtlos“ reproduzieren, wird verständlich, wenn man sich die Funktion von Latenz vor Augen hält. Jene Strukturentscheidungen des Gesellschaftssystems, die die Lösungsmöglichkeiten fundamentaler Probleme festlegen, werden durch Latenz gegen Kritik und Veränderung geschützt: „nur Latenz schützt Strukturen mühelos vor Reformen und Revolutionen“ (LUHMANN 1971, S. 91; vgl. LUHMANN 1972, S. 41, passim). Anders gesagt: Latenz konstituiert manifeste Relevanz, in dem sie systemkonstitutive Strukturen vor dem Bewußtsein ihrer Kontingenz bewahrt. Gleichzeitig entlastet sie lernpsychologisch vor Überforderung angesichts der hohen Komplexität ausdifferenzierter Systeme. Deshalb ist Latenz, anthropologisch und systemtheoretisch gesehen, unbedingt notwendig.

Die Ausdifferenzierung von latentem und manifestem Lernen ist nicht mehr revidierbar. Die Schwierigkeiten liegen damit auf der Hand: (1) Es kann nicht einfach darum gehen, latentes Lernen in manifestes zu überführen; vielmehr kann Pädagogik nur versuchen, auf eine neue Grenzziehung zwischen latenten und manifesten Lernprozessen hinzuwirken. Es ist dazu unumgänglich, wenigstens vorübergehend auf die Entlastungsfunktion eingespielter Latenzen zu verzichten und selektiv latente Kontingenzen kritisch zu diskutieren. (2) Weil latentes Lernen die Lösung der von ihm selbst erzeugten Probleme ermöglicht und gleichzeitig begrenzt, scheint eine andere Grenzziehung zwischen latentem und manifestem Lernen Folge und Grund, Ursache und Wirkung alternativer Lernstrukturen zu sein. Zumindest partielle Überführung von Latenz in das Bewußtsein ihrer Kontingenz ist Voraussetzung und Ziel eines innovativen Lernens.

Die Erforschung latenter Lernprozesse und damit auch die Erforschung von Wegen, die aus diesen zirkulären Konstitutionsproblemen herausführen, ist die große Zukunftsaufgabe der Pädagogik als Wissenschaft. Das selektive Forschungsinteresse der pädagogischen Forschung an *didaktischen* Fragen ist reflexiv und kritisch in Frage zu stellen. Aber weder zur Rekonstruktion noch zur Bewertung von latenten Lernprozessen können wir auf ein brauchbares Forschungsparadigma zurückgreifen. Eine allgemeine und kritische Erziehungstheorie, die das latente Lernen zu rekonstruieren und zu bewerten erlaubt, ist Desiderat (s. als einen ersten Ansatz TREML 1980 a).

Eine Erziehungstheorie, die sowohl die manifesten als auch die latenten Lernprozesse zum Gegenstand machen will, muß hinter jene quasi-transzendentalen Begriffsschemata zurückgehen, die sich in den letzten 200 Jahren in der Pädagogik eingebürgert haben und ihren Gegenstandsbereich einerseits adjunktiv einteilen in: „educatio“ und „instructio“, in „funktionale“ und „intentionale Erziehung“, in „Erziehung“ und „Sozialisation“

u.a.m., andererseits aber das Eigentliche von Erziehung einseitig im didaktisch beeinflussbaren Teil des manifesten Lehrens und Lernens sahen. Statt dessen muß ein weiter Erziehungsbegriff reformuliert werden, der diese Ausdifferenzierungsformen integriert, ohne ihren analytischen Wert zu neutralisieren, gleichzeitig aber jegliche kontingente Entwicklung von individuellen Entwicklungsprozessen umfaßt – und damit jegliche Art von Lernen schlechthin. Als Erziehungssubjekt fungieren Strukturen; die zugrunde liegende Uniformitätsannahme lautet: *Strukturen erziehen*. Der nicht unproblematische Strukturbegriff wird in Anlehnung an Vorarbeiten von LUHMANN mit Hilfe eines zweidimensionalen Koordinatensystems als ein System von Ein- und Ausschließungen in sachlicher, zeitlicher und sozialer Hinsicht bestimmt:

	Sachbereich (sachl. u. natürl. Erfah- rungen)	Zeitbereich (zeitl. u. organisatorische Erfahrungen)	Sozialbereich (so- ziale u. psychische Erfahrungen)
Einschließungen	1	3	5
Ausschließungen	2	4	6

Tab. 1: Die Struktur der Struktur des Erziehungssubjekts

Die drei senkrechten Spalten umfassen nicht sich gegenseitig ausschließende (alternative), sondern konstitutive Bestandteile jedes Erziehungsprozesses; gleichwohl lassen sich im konkreten Erziehungsvorgang durchaus Schwerpunkte rekonstruieren. Mit diesem weiten Erziehungssubjekt werden solche Erziehungstheorien, die den Schwerpunkt einseitig auf nur einen dieser drei Bereiche legen (etwa inhaltsorientierte Bildungstheorien oder interaktions- oder kommunikationstheoretische Paradigmata) als zu eng und monistisch kritisiert und ausgeweitet. Wichtig ist die auf den ersten Blick etwas merkwürdige Bestimmung des Zeitbereichs als „Organisation“, verstanden als die systematische Zerstückelung von Zeit mittels konventioneller Regeln. – In der Waagerechten gewinnt in bezug auf latente Lernprozesse der Ausschließungsbereich an Bedeutung, denn es wird unterstellt, daß vor allem durch Ausschließungen latent erzogen wird. Latente Erziehung ereignet sich in erster Linie gerade durch dasjenige, was *systematisch ausgeschlossen* wird. Im übrigen wird die These von den erziehenden Strukturen nur verständlich, wenn sie auf dem Hintergrund einer strukturellen Isomorphie zwischen einer (erziehenden) objektiven Struktur und einer (erziehbaren) subjektiven Struktur interpretiert wird (vgl. OERTER / DREHER / DREHER 1977).

Der folgende Abschnitt von SCHLIEWERT kann als eine Paraphrase und Konkretisierung der These interpretiert werden, daß *inhaltliche Ausschließungen* latent erziehen (Feld 2 von Tab. 1). Als Beispiel wird die systematisch verzerrte und unvollständige Thematisierung des Themas „Streik“ im Schulunterricht untersucht (rekonstruiert anhand seiner Einschließung im Medium Schulbuch). Die Hypothese lautet: Durch spezifische inhaltliche Ausschließungen – SCHLIEWERT unterscheidet „ideologische Darstellungen“, „Verkürzungen“ und „Auslassungen“ – werden Schüler latent in einer Weise (ideologisch) erzogen, die strukturell isomorph ist mit der (ideologischen) Darstellungsform des Themas Streik im Schulunterricht. Gerade dieser Beitrag verdeutlicht die triviale Tatsache, daß angesichts der Fülle potentieller Lerninhalte nicht die formale Selektion (in latente und manifeste Inhalte) an sich zum Problem wird, sondern deren jeweilige inhaltliche Ausprägung.

VATH-SZUSDZIARA zeigt im daran anschließenden Abschnitt am Beispiel der Schule als Institution, wie organisatorische Strukturen (die ich im *Zeitbereich* angesiedelt habe) latent zur Leistungsideo-

gie erziehen (vgl. insbes. Feld 4 von Tab. 1). Das „institutionelle Curriculum“ erzieht dadurch, daß es alle inhaltlichen Erfahrungen in der Gegenwart der Schüler nur im Blick auf deren zukünftigen Verwertungszusammenhang funktionalisiert und damit relativiert. Inmitten der Vielfalt ständig wechselnder inhaltlicher Lernerfahrungen (Feld 3 von Tab. 1) bleibt nur jene – sich in der Organisationsstruktur der Schule widerspiegelnde – formale Funktion gleich, nämlich eine abstrakte und damit gesellschaftlich fungible Leistung zu erbringen. So kommt es, daß trotz konträrer Ansichten beide am Unterricht unmittelbar beteiligten Parteien Recht haben – allerdings ohne den wahren Grund zu ahnen: die Schüler, wenn sie (mit SENECA) wissen, daß man nicht für das Leben, sondern für die Schule lernt – und die Lehrer, wenn sie die Dignität ihres Tuns mit dem Hinweis legitimieren, daß man nicht für die Schule, sondern für das Leben lernt.

Der letzte Abschnitt von GLÜCK geht der Frage nach, wie im Rahmen einer spezifischen sexuellen Sozialisation latent erzogen wird. Ein Schwerpunkt dieser Ausführungen liegt im *Sozialbereich*. Sie veranschaulichen damit die erzieherische Relevanz von Ausschließungen im Sozialbereich (Feld 6 von Tab. 1): Bestimmte soziale Erfahrungen – nämlich das Erleben gemeinsamer (auch genitaler) Sexualität – werden in der Jugend gesellschaftlich ausgeschlossen und durch Surrogaterfahrungen (Erfahrungen von Erfahrungen anderer) vermittelt oder aber in die Illegalität bzw. Subkultur abgedrängt. Kollektive und individuelle latente Lernprozesse sind Ursache und Folge dieser repressiven Sexualerziehung, die „ein defizitäres Bewußtsein im Bereich der Sexualität“ (GLÜCK) mit allen Konsequenzen für das Individuum und die Gesellschaft zur Folge hat. Nebenbei bemerkt, läßt sich von daher die Crux aller (schulischen) Sexualerziehung auf den Nenner bringen: Sie ist der Versuch, die Folgen organisierter Ausschließungen im Sozialbereich durch organisierte Ausschließungen von Ausschließungen (d.h. Wieder-Einschließungen) im Sachbereich zu kompensieren – während im Zeitbereich auf später vertröstet (und sublimiert) wird.

### **Wie erziehen inhaltliche Ausschließungen im Unterricht? Eine Erörterung am Beispiel des Themas „Streik“ (HANS-JÜRGEN SCHLIEWERT)**

Im folgenden soll im ausgrenzbaren Bereich des Lernens in der Schule am Medium des Schulbuchs der Frage nachgegangen werden, was die Bevölkerung der Bundesrepublik als zum überwiegenden Teil unmittelbar Betroffene über Streik und Aussperrung lernt oder auch nicht lernt. Meine These ist, daß die entscheidenden Grundhaltungen und Einstellungen zum Streik in der Schule nicht manifest, sondern latent vermittelt werden, d.h. durch inhaltliche Ausschließungen auf der Sachebene für die unmittelbar beteiligten Lehr- und Lernsubjekte zum Zeitpunkt der Vermittlung nicht wahrnehmbar, wobei eine spätere Rekonstruktion und Abarbeitung dieser Lernprozesse jedoch für prinzipiell möglich gehalten wird.

Den Zugang über das Medium Schulbuch habe ich gewählt, da es großen Einfluß auf die konkrete Unterrichtsgestaltung in den Fächern Geschichte, Sozialkunde/Politik und Deutsch ausübt. Aufgrund der Stofffülle dieser Fächer und aus mannigfachen Gründen unzureichender eigener Fachkompetenz sehen sich viele Lehrer gezwungen, sich bei der Unterrichtsplanung und -gestaltung der Führung eines Lehrbuchs anzuvertrauen. Das Schulbuch stellt nicht nur Lehrern wie Schülern die gleichen didaktisch und methodisch aufbereiteten Informationen zur Verfügung, sondern es vermittelt darüber hinaus Verhaltensweisen, Einstellungen, Wert- und Normenorientierungen einer bestimmten Gesellschaft.

Anhand einiger ausgewählter Beispiele soll dargestellt werden, ob und welche sachlichen Ausschließungen (ideologische Verschleierungen, Verkürzungen und inhaltliche Auslassungen) in Schulbüchern der Bereiche Geschichte, Sozialkunde/Politik und Deutsch zum Thema ‚Arbeitskampf‘ aufzufinden sind und ob sie Rückschlüsse auf partikuläre Interessen derjenigen gesellschaftlichen Gruppen und Mächte zulassen, deren Einfluß sich in den Schulbuchtexten niedergeschlagen hat. Die Grundlage bildet eine repräsentative Untersu-

chung von 174 Schulbüchern bzw. Schulbuchreihen für den Bereich der Sekundarstufe I (SCHLIEWERT 1977). Ideologie meint hierbei „eine gesellschaftliche Rechtfertigungslehre. Ideologische Urteile wollen soziale Gegebenheiten absichern, legitimieren, aufwerten. Sie sind von konservierender Natur“ (HOFMANN 1971, S. 54). Ergänzend wurden autorisierte Erklärungen solcher gesellschaftlicher Gruppen herangezogen, in denen diese konkret zur Behandlung des Themas „Streik“ in Schulbuch und Unterricht Stellung beziehen.

Im Mittelpunkt steht das Kampfmittel „Streik“, worunter verstanden wird „eine gemeinsame und planmäßig durchgeführte Arbeitseinstellung einer größeren Anzahl Arbeitnehmer zu einem Kampfpzweck mit dem Willen zur Fortsetzung der Arbeit nach Erreichung des Kampfzieles oder Beendigung des Arbeitskampfes“ (HUECK / NIPPERDEY 1957, S. 610). Diese Definition schließt einerseits den politischen und den spontanen Streik ein und andererseits die wie auch immer gearteten Widerstandsaktionen einzelner Arbeitnehmer aus. – Die folgende Dreiteilung von knapp und generalisierend beschriebenen Schulbuchinhalten stellt ein grobes Raster dar, dessen Übergänge fließend sind:

(1) *Ideologische Darstellungen:* (a) Die soziale Not und das Elend der Arbeitnehmer im 19. Jahrhundert, die sog. „Soziale Frage“, sowie ihre gesellschaftliche und politische Rechtlosigkeit werden oftmals moralisch wertend beschrieben und auf individuelle Unzulänglichkeiten zurückgeführt. (b) In starkem Maß stellen die Schulbücher auf das die sozialen Beziehungen ordnende Rechtsinstitut des Tarifvertrags ab, dessen Vorteile allerdings lediglich für die Arbeitnehmerseite gesehen werden. (c) Dem öffentlichen Sprachgebrauch entsprechend, werden die beiden großen Kontrahenten auf dem sozial- und tarifpolitischen Sektor – die Arbeitgeber und ihre Verbände sowie die Gewerkschaften als Vertretung der Arbeitnehmer – durchgängig mit der irreführenden Bezeichnung „Sozial-“ oder „Tarifpartner“ belegt; irreführend deshalb, weil die Bezeichnung „Partner“ gleichstarke und gleichberechtigte Parteien suggeriert und die divergierenden Interessenlagen zwischen Arbeitnehmern und -gebern negiert. (d) Zum Teil unter Hinweis auf ihre Mitgliederzahlen werden die Gewerkschaften mit dem Attribut der Stärke und des Einflußreichtums versehen und als Machtfaktor im Staat deklariert. (e) Auf der Basis der Gleichung: Kapitalistische Wirtschaftsordnung = Demokratie, stellen die Schulbücher das Streikrecht als demokratisches Grundrecht in den freien Ländern des Westens gegenüber den Streikverboten in den sozialistischen Staaten heraus. (f) Gleichzeitig binden sie die konkrete Anwendung des Streikrechts jedoch an die übergeordneten Prinzipien des Gemeinwohls und der Bewahrung des Arbeitsfriedens. (g) Eng verknüpft mit dem vorgeblichen Gemeinwohl sind die häufigen Hinweise auf negative und schädliche Auswirkungen eines Streiks auf die Volkswirtschaft. (h) Die beiden Kampfmittel Streik und Aussperrung werden in den Schulbuchtexten formal gleichgestellt; übersehen wird hierbei, daß durch das in langen Kämpfen der Arbeiterbewegung errungene Koalitions- und Streikrecht der Arbeitnehmer erst ein relatives Gleichgewicht zur Macht der Arbeitgeber geschaffen worden ist, das durch die Zulässigkeit der Aussperrung wiederum zugunsten der Arbeitgeber verschoben wird.

(2) *Verkürzungen:* (a) Bei der Behandlung der Sozialen Frage des 19. Jahrhunderts werden die Lösungsbemühungen der am englischen Vorbild orientierten gewerkschaftlichen Zusammenschlüsse lobend erwähnt, wobei als Ziel jedoch allgemein die Integration der Arbeiter in das gesellschaftliche und politische System der damaligen Zeit gesehen wird. (b) Die Aufgaben der Arbeitgeberverbände erscheinen beschränkt auf ihre Position als Partei bei Tarifverhandlungen und -auseinandersetzungen zur Abwehr gewerkschaftlicher Forderungen. (c) Positive Erwähnung findet der (nach dem Kriterium des Adressaten) politische Streik zur Verteidigung demokratischer Rechte oder des demokratischen Staatswesens, insbesondere in historischer Sicht, wozu der Generalstreik anlässlich des KAPP-Putsches als Beleg dient. Ansonsten erteilen die Schulbücher dem politischen Streik, wobei das Kampfziel oder mögliche Gegenstände der Auseinandersetzung im Dunkel bleiben, eine klare Absage. So unterbleiben auch alle Hinweise auf die emanzipatorischen, gesellschafts- und systemverändernden Elemente des Streiks, die ihm seine eigentümliche Sprengkraft und Explosivität verleihen.

(3) *Auslassungen:* (a) Der Streik als kollektive Arbeitsverweigerung ist entgegen vielfachen Schulbuchdarstellungen kein Kind des Industriezeitalters, sondern läßt sich über die sozialen Auseinandersetzungen des Mittelalters bis ins Altertum zurückverfolgen (1155 v. Chr. Streik der

Nekropolenarbeiter bei Theben/Ägypten; 1329 erster Streik in Deutschland durch die Breslauer Gürtlergesellen). (b) Die Interessenidentität von Staat und Unternehmertum, die u. a. in Koalitionsverboten für die Arbeitnehmer und staatlichen Verfolgungen ihren Ausdruck fand, und die durch sie begünstigten Kampfmaßnahmen der Unternehmer gegen gewerkschaftliche Zusammenschlüsse und Kampfmaßnahmen werden, wenn überhaupt, nur beiläufig erwähnt. Die permanenten Angriffe gegen Arbeitnehmerkoalitionen durch Staatsmacht und Unternehmertum, die bis in die Weimarer Republik reichen, werden nicht berücksichtigt. Gleiches gilt für die großen sozialen Auseinandersetzungen um die Jahrhundertwende. (c) Vielfach wird die Streikarmut in der Bundesrepublik der Streikhäufigkeit in anderen westeuropäischen Ländern gegenübergestellt. Gründe für die geringere Zahl an Streiks – wie die für die BRD typische rechtliche Normierung oder die systemkonforme Politik der Gewerkschaften – sucht man jedoch ebenso vergebens wie Gründe für die große Zahl von Streiks in anderen Ländern. Vielfach werden in den Schulbuchtexten Zahlen von „verlorenen Arbeitstagen“ genannt; hierbei würde sich ein noch günstigeres Bild für die Bundesrepublik ergeben, wenn zwischen Verlusten, die auf Streiks, und solchen, die auf Aussperrungen zurückzuführen sind, unterschieden würde. Eine solche Differenzierung nehmen jedoch nicht einmal die amtlichen Arbeitskampfstatistiken vor, so daß die Verluste an Arbeitstagen sowohl dort wie in den Schulbüchern in erster Linie als Folge von Streiks erscheinen. (d) Als einziges Kampfmittel der Arbeitgeber wird die Aussperrung benannt, d.h. die „auf einem Entschluß der Arbeitgeberseite beruhende, von einem einzelnen oder einer Mehrheit von Arbeitgebern vorgenommene Ausschließung einer Mehrheit von Arbeitnehmern von der Arbeit unter Verweigerung der Lohnzahlung“ (ARENDE 1976). Sie erscheint in den Schulbüchern lediglich als Reflex auf Kampfmaßnahmen der Arbeitnehmer, die Angriffsaussperrung gerät nicht in das Blickfeld. (e) Hinweise auf Zahl und Ausmaß von Aussperrungen sucht man vergebens; hierbei würde nämlich deutlich, daß die Bundesrepublik das einzige westeuropäische Land ist, in dem die Aussperrung als kollektives Kampfmittel sowohl aufgrund ihrer Häufigkeit als auch der Zahl der ausgesperrten Arbeitnehmer und der verlorenen Arbeitstage große Bedeutung hat. Gleichzeitig träte ein deutliches Ungleichgewicht zwischen Streik und Aussperrung zutage: „Im Durchschnitt waren in der BRD rund dreimal soviele Lohnabhängige von einer Aussperrung betroffen wie von einem Streik. Bei den Relationen der Ausfalltage sind die Beziehungen gleicher Art. Jedem Streikausfalltag entsprechen im Durchschnitt ihrer Häufigkeit 3, 4 Ausfalltage je durchschnittlicher Aussperrung“ (KALBITZ 1972, S. 229).

In den letzten Jahren ist der Arbeitskampf – d.h. Streik *und* Aussperrung – im Zeichen zunehmender und sich verschärfender Auseinandersetzungen auf dem wirtschaftlichen und sozialen Sektor mehr und mehr in den Blickpunkt des öffentlichen Interesses getreten. Durch die in den Schulbüchern vorgefundene Reduzierung des Themas „Streik“ auf Differenzen über Lohnfragen und Arbeitsbedingungen bleibt der den sozialen Auseinandersetzungen zugrunde liegende Interessenwiderspruch zwischen Kapital und Arbeit im Schulunterricht außerhalb des Blickfeldes; gleichzeitig geht die dem Streik innewohnende politische Dimension verloren.

Es überwiegen affirmative Darstellungen, die sich an den Kategorien der sozialen Harmonie und Partnerschaft sowie eines vorgeblichen Allgemeinwohls orientieren und gesellschaftliche Konflikte (insbesondere den Grundwiderspruch zwischen Kapital und Arbeit) zu beschönigen oder zu negieren und somit die gesellschaftlichen und sozialen Verhältnisse in der Bundesrepublik zu rechtfertigen suchen – eine Tendenz, die durch die von VATH-SZUSDZIARA aufgezeigte Leistungsideologie noch verstärkt wird. Durch die häufig vorfindbare Fixierung auf arbeitsrechtliche Positionen, deren historische Bedingtheit und damit Veränderbarkeit nicht problematisiert werden, offenbaren die Schulbuchtexte ein statisches Gesellschaftsbild; gleichzeitig wird die eigene Position als objektiv dargestellt und einer rationalen Kritik entzogen.

Darstellungen dieser Art bewirken auf seiten der Schüler eine unreflektierte, negative Haltung gegenüber gesellschaftlichen Konflikten und deren Austragung in einem demokratischen Prozeß, da sie die historisch gewachsenen (und somit veränderbaren) Gesellschafts-, Wirtschafts- und Sozialstrukturen als natürliche, gerechte und auf

immanenten Sachgesetzmäßigkeiten beruhende, unabdingbare Ordnung erfahren. Durch die Ausklammerung bzw. die inhaltlichen Auslassungen und Verkürzungen sowie ideologischen Darstellungen von Streiks und anderer Konflikte aus der Arbeitswelt, die auf dem Interessenwiderspruch zwischen Kapital und Arbeit basieren, tragen die Schulbücher neben den Vorbehalten und Vorurteilen in der veröffentlichten Meinung der Bundesrepublik gegenüber Streiks und anderen gewerkschaftlichen Kampfmaßnahmen latent zu Vorurteilsbildungen, verkürztem Halbwissen und negativen Einstellungen der Schüler, die zum überwiegenden Teil später selbst Arbeitnehmer sein werden, gegenüber den Gewerkschaften als Interessenvertretung der lohnabhängigen Arbeitnehmer bei. Dieses steht jedoch im Widerspruch zum Verfassungsauftrag der Erziehung zur Grundrechtsmündigkeit, d.h. der „Fähigkeit des Staatsbürgers, seine Grundrechte in Anspruch zu nehmen“ (ROLOFF 1974, S. 21), was das Streikrecht als ein in Art. 9, Abs. 3, des Grundgesetzes verankertes, aus der Rechts- und Sozialordnung nicht mehr fortzudenkendes Grundrecht der Arbeitnehmer einschließt.

Des weiteren sei noch darauf hingewiesen, daß viele Lehrer aufgrund ihrer Mittelschichtsozialisation, ihrer (häufig) unzureichenden sozialwissenschaftlichen Ausbildung sowie ihres spezifischen Gesellschaftsbildes und Berufsverständnisses als Beamte, denen nach der herrschenden Rechtsauffassung das Streikrecht versagt ist, den Problemen der Arbeitswelt oftmals fremd gegenüberstehen. Sie beurteilen die Gewerkschaften in ihrer Rolle als Ordnungsfaktor zwar positiv und bejahen formaldemokratisch die Austragung von gesellschaftlichen Konflikten innerhalb eines systemimmanenten Spielraums, im konkreten Fall ist ihre Einstellung zum Streik jedoch eher geprägt von Skepsis und Kritik (vgl. LEHMANN 1974).

Inwieweit es nun gelingen kann, die latenten Lernprozesse zum Thema „Streik“ zugunsten bewußter und rational begründbarer, an den Interessen der Betroffenen, d.h. der Schüler als in der Regel später lohnabhängiger Arbeitnehmer, orientierter manifester Lernprozesse aufzulösen, kann nur angedeutet werden. Dieser Auflösungsprozeß stellt sich nicht nur als Frage pädagogischer Bemühungen und Theoriebildung dar, sondern dürfte in nicht unerheblichem Maß von politischem Durchsetzungsvermögen abhängen. Angesprochen sind hier weniger die offiziellen Lehrpläne und Curricula, sondern vielmehr der Problemkreis der kultusministeriellen Zulassungsverfahren von Schulbüchern.

### **Wie erziehen Schulstrukturen zur Leistungsideologie? (ROSWITH VÄTH-SZUSDZIARA)**

*(1) Leistungsideologie als Bereich des latenten Lernens in der Schule:* Die Leistungsideologie stellt das gesellschaftliche Selbstverständnis der Verteilungsprozesse von sozialen Privilegien und Gratifikationen sowie der sozialen Struktur der Gesellschaft dar. Verteilungsprozesse und Verteilungsstrukturen dieser Gesellschaft sind durch soziale Ungleichheit geprägt. Insofern ist die Leistungsideologie auch als Rechtfertigungssystem sozialer Ungleichheit zu charakterisieren. Die Rechtfertigung geschieht dadurch, daß soziale Ungleichheit allein auf individuelle Ursachen zurückgeführt wird – nämlich individuelle Leistung – und daß eine Gleichheit der Chancen des Erwerbs sozialer Gratifikationen für alle Individuen einer Gesellschaft als gegeben unterstellt wird.

Es kann angenommen werden, (a) daß die Reproduktion der Leistungsideologie – als gesellschaftlich sehr bedeutsamer Legitimationstheorie – einen sehr wichtigen Bereich der

gesellschaftlich organisierten Sozialisation darstellt, wie sie zentral in der Schule geleistet wird, und (b) daß ein reibungsloses Funktionieren von Sozialisationsprozessen eine Latenz dieser Prozesse voraussetzt, d. h. einen quasi-automatischen Ablauf der Lernprozesse, der nicht oder kaum ins Bewußtsein der Beteiligten an diesem Lernprozeß tritt. *Allgemein* ist anzunehmen: Je relevanter Sozialisationsvorgänge für die Aufrechterhaltung der gesellschaftlichen Ordnung sind, desto eher laufen sie latent ab. *Konkret* für den hier bearbeiteten Bereich nehmen wir deshalb an: Die Sozialisation der Leistungsideologie stellt einen bedeutsamen Bereich latenten Lernens in der Schule dar.

(2) *Wie können Schulstrukturen latent erziehen?*: Als gesellschaftliche Institution ist die Schule darauf angelegt, den Ablauf der Lernprozesse, die für die Gesellschaft besonders relevant sind, zu garantieren. Die institutionell vorgegebenen Regelungen, die unabhängig von den Personen bestehen, die eine Schule gestalten, sind die Organisationsmerkmale der Schule oder die Schulstrukturen. Die Veranstaltung entsprechender Lernprozesse geschieht aufgrund strukturell vorgegebener Lernbedingungen, die von uns „institutionelles Curriculum“ genannt werden. Wie das offizielle Curriculum in bezug auf spezielle fachliche Lerninhalte, ist das institutionelle Curriculum gesellschaftlich geplant. Doch es betrifft wichtigere und allgemeinere Lernziele der Gesellschaft, grundlegende Sozialisationsvorgänge, welche latent ablaufen und die Intergration des Individuums in die gegebene Gesellschaft leisten sollen. Das institutionelle Curriculum der Schule ist für kurzfristige Eingriffe nicht zugänglich, sondern nur im Rahmen langfristiger gesellschaftlicher Wandlungen veränderbar. Phänomenologisch lassen sich die Wirkungen der wichtigsten institutionellen Merkmale wie folgt beschreiben (vgl. VÄTH-SZUSDZIARA 1976a):

(a) *Leistungsforderungen*: Als Ziel der Schule werden nicht Leben und Erfahrungen definiert, sondern Leisten. So wird Leistung als zentrale Anforderung der Schule verinnerlicht. (b) *Leistungsbewertungen*: Als Ziel schulischen Arbeitens werden nicht nützliche Produkte definiert, sondern Leistungsbewertungen in Konkurrenz zu anderen. So werden Leistungen als von außen bewertungsnotwendig sowie als zentraler Wert von Menschen und als wichtigste Unterscheidungsmöglichkeit von anderen vermittelt. (c) *Leistungsbelohnungen*: In der Schule gilt nicht die unmittelbare Erfahrung der Nützlichkeit der Arbeit als Belohnung, sondern der Erhalt von Zertifikaten (Noten und Schulabschlüsse), die sich gegen soziale Wertschätzung eintauschen lassen. So wird Leistung als Tauschgröße – getrennt vom Produkt der Arbeit – definiert und eine automatische Verknüpfung von individueller Leistung und schulischen Gratifikationen wird vorgespiegelt sowie als gerecht dargestellt. Damit soll auch die Ungleichheit schulischer Lernchancen und Zugangschancen zu sozialen Privilegien als gerecht erscheinen. (d) *Vorgespiegelte Strukturgleichheit von Schule und Gesellschaft*: Die Schule wird nicht als unabhängiger Lernort definiert, sondern als Teil der Gesellschaft, in der prinzipiell die gleichen sozialen Prozesse ablaufen wie in der Gesellschaft. So soll die wahrgenommene Realisierung des Leistungsprinzips in der Schule auch als charakteristisch für die gesellschaftlichen Verteilungsprozesse gelten. Auf diese Weise werden gleichzeitig schulische Ungleichheit und soziale Ungleichheit der Gesellschaft legitimiert.

(3) *Empirische Überprüfung der Bedeutung von Schulstrukturen für die Sozialisation der Leistungsideologie*: Im Rahmen eines Forschungsprojekts zur Untersuchung von „Sozialisations-effekten unterschiedlicher Schulformen“ (Universität Konstanz) wurden 1973 bei 3750 Schülern (9. und 10. Schuljahr) u. a. ihre Leistungsideologie (mit Fragebogen) erhoben und mit schulstrukturellen Dimensionen in Beziehung gesetzt; gleichzeitig wurden die Lehrer und Eltern der Schüler untersucht. In bezug auf die hier thematisierte Problemstellung lassen sich folgende Ergebnisse zusammenfassen (s. VÄTH-SZUSDZIARA 1976a, 1976b, 1978):

(a) Die Leistungsideologie der Schüler – erhoben als wahrgenommene Stärke der Realisierung des Leistungs- und Chancengleichheitsprinzips in Schule und Gesellschaft – ist am Ende der



allgemeinbildenden Pflichtschulzeit relativ stark ausgeprägt: Die Institution Schule sozialisiert also mit Erfolg affirmative Interpretationsmuster der Gesellschaft. (b) Die institutionellen Merkmale der Schule für die Sozialisation der Leistungsideologie sind grundlegender Art, da so bedeutsame Strukturvarianten wie integriertes Schulsystem (Gesamtschulen) und dreigliedriges Schulsystem (Haupt-, Realschule, Gymnasium) keine Unterschiede im Ausmaß der Leistungsideologie bei den Schülern hervorbringen. (c) Das entscheidende Organisationsmerkmal der Institution Schule zur Reproduktion der Leistungsideologie ist die Leistungsdifferenzierung, welche die genannten Merkmale des institutionellen Curriculums kombiniert und sowohl im dreigliedrigen Schulsystem (dauernde Trennung der Schüler in drei Schulformen) als auch im integrierten Schulsystem (flexible Trennung der Schüler in Fachleistungskurse) besteht. Die Ausprägung der Leistungsideologie hängt zu einem wichtigen Teil vom strukturellen Schulmerkmal Leistungsdifferenzierung ab (und zwar unabhängig von den Schulsystemvarianten Gesamtschule und gegliedertes System): Je niedriger die Leistungsgruppe, der Schüler zugehören bzw. zugeteilt wurden, desto ausgeprägter ist die Leistungsideologie der Schüler. Das institutionelle Curriculum der Schule funktioniert dementsprechend so, daß der Legitimationsbedarf in bezug auf soziale Ungleichheit nicht nur generell gedeckt wird, sondern daß sozial benachteiligte Gruppen, bei denen ein höherer Legitimationsbedarf angenommen werden kann, auch stärker ausgeprägte Legitimationstheorien aufweisen. (d) Allerdings führt die partielle Aufhebung der Leistungsdifferenzierung im gemeinsamen Unterricht eines Altersjahrgangs der Gesamtschule zu einer Homogenisierung der Leistungsideologieausprägungen der Schüler unterschiedlicher Leistungsgruppen: Die Unterschiede sind dort nicht so stark wie im dreigliedrigen Schulsystem zwischen Schülern unterschiedlicher Schulformen. (e) Zum institutionellen Curriculum zur Reproduktion der Leistungsideologie gehört auch die vorstrukturierte Rolle der Lehrer, die sich durch eine ständige Kommentierung des schulischen Leistungsreglements in affirmativem Sinne beschreiben läßt. Das Funktionieren des institutionellen Curriculums läßt zwar einen Spielraum zur konkreten Ausfüllung der Lehrerrolle prinzipiell systemkonform definiert. Bei starken Abweichungen der Lehrer in Richtung progressiver politischer Anschauungen – wie sie 1973 in einigen Gesamtschulen vorzufinden waren – kann der Lehrereinfluß entgegengesetzt dem strukturellen Einfluß der Schulmerkmale wirksam werden: Auf der Basis einer guten Lehrer-Schüler-Beziehung erziehen politisch kritische Lehrer auch entsprechend kritischere Schüler in bezug auf die Leistungsideologie. (f) Die Wirksamkeit des institutionellen Curriculums der Schule zur Sozialisation der Leistungsideologie basiert aber auch auf einer Schülerrolle, die durch eine begrenzte personale Autonomie gekennzeichnet ist. Latentes Lernen in der Schule produziert wohl generell eine entsprechende Schülerpersönlichkeit. Zeigen Schüler jedoch ein besonders hohes Ausmaß an Eigenständigkeit und sozialer Unabhängigkeit, funktioniert das institutionelle Curriculum nicht mehr reibungslos: Die Schüler stehen der Leistungsideologie kritischer gegenüber.

### **Latente Lernprozesse in der sexuellen Sozialisation (GERHARD GLÜCK)**

Bei einer Befragung<sup>2</sup> von Schülern am Ende der Sekundarstufe I in Großstädten am Niederrhein ergab sich, daß das Verhalten der Mitschüler weit mehr als das der Lehrer als ein Hindernis für ein offenes, alle beteiligendes Sprechen über Sexualität eingeschätzt wurde. Etwa drei Viertel der Befragten berichteten von häufigem Lachen von Mitschülern, Rededominanz anderer und Schwierigkeiten, die eigene Meinung über Sexualität in der Klasse zu sagen. So fördert die Enttabuisierung der Sexualität in den Massenmedien nur das Konsumieren und verstärkt die Isolation bezüglich sexueller Probleme durch neue (nur scheinbar freie und lediglich lustbezogene) Leistungsansprüche und Konkurrenzorientierung unter den Jugendlichen. Es sind vor allem latente Lernprozesse, die die Schüler bis zur Pubertät stark geprägt haben.

<sup>2</sup> Es handelt sich um eine Voruntersuchung (mit rund 200 Jugendlichen im Alter von 14 bis 18 Jahren) zu einer für Nordrhein-Westfalen repräsentativen Befragung von Schülern, Eltern und Lehrern, die zur Zeit von SCHLIEWERT und mir vorbereitet wird (zur Methodik und Stichprobe der Voruntersuchung vgl. GLÜCK 1981).

(a) Die traditionell repressive Sexualerziehung (vertreten noch von manchen Eltern und insbes. von der offiziellen katholischen Kirche (vgl. „Sexualpädagogik“ Heft 4/1979, S. 22–26) verbreitet Angst vor einer zu weitgehenden Information und Freigabe sexueller Kommunikation an die Jugendlichen. Ausschlüsse (im Sinne des Paradigmas struktureller Erziehung) der Themen zur Lust- und Sozialfunktion der Sexualität im Unterricht sind die Folge.

(b) Wirkungen von Personen sind vermutlich stärker als die von unpersönlichen Medien (z. B. Fernsehen, Schallplatten, Schulbüchern, Zeitschriften) ausgehenden Einflußprozesse. Wenn Jugendliche täglich etwa eine Stunde Radio Luxemburg hören, dann hat das in den Schlägern vermittelte Bild von „Liebe“ auch nachweisbar einen Einfluß auf die Vorstellungen, Bedürfnisse und Erwartungen Jugendlicher. METZ (1980) hat die Inhalte von 135 Top-Schlagern der letzten drei Jahre daraufhin untersucht und bei geringen Tendenzen zu einer Aufhebung der herkömmlichen Stereotypen (z. B. durch Gefühlsbetonung beim Mann und nach Freiheit strebender Frau) die emanzipationsfeindliche und repressive Funktion der vorwiegend romantischen Liebeshematik herausgestellt: Für die Frau ist die körperliche Attraktivität von größter Bedeutung, für den Mann dagegen Mut und Kraft. Da nur die vom Publikum gewünschten Schlager auf die Top-Liste kommen, kann hier – wie auch bei anderen kommerziellen Massenmedien – ein wechselseitiger Konformismus von Rezipient und Redaktionsauswahl als latent wirksam angenommen werden (vgl. dazu SCHULZE 1977, S. 158 ff.; SACHER 1977).

(c) Auf ähnliche Weise beeinflussen die Star-Berichte in den Jugendzeitschriften (u. a. durch die „Steckbrief“-Karten) Inhalt und Form der Selbstdarstellung von Jugendlichen. Sie geben das Muster, nach dem vor allem Mädchen über sich berichten, wobei sie – wie schon bei den Schlägern – die körperlichen Qualitäten besonders herausstellen in der Annahme, daß der gewünschte (Brief-)Partner sie danach zuerst beurteilen wird. Dies zeigte eine Auswertung von Zuschriften auf das Kontaktangebot eines 14jährigen Jungen in „Bravo“ (DÖRSCHEL/FISCHER 1980).

(d) Schließlich engen auch Schulbücher durch Ausschlüsse und einseitige Darstellungen die Vorstellungswelt von Schülern – und Lehrern! – ein, wie HENKE (1976) das für die Berufsrollendifferenzierung in den Sachbüchern für die Grundschule festgestellt hat: In den höheren Berufen treten vorwiegend Männer auf; das Problem der „ungleichen Beteiligung der Frau wird nirgendwo problematisiert“ (S. 147).

Diese Beispiele zeigen, wie über mehrere Sozialisationsinstanzen die – nach dem Erkenntnisstand der Sexualforschung mögliche – Information und soziale Erfahrung für Jugendliche so beschränkt wird, daß ein defizitäres Bewußtsein im Bereich der Sexualität zwangsläufig entsteht. Seine Hauptmerkmale (die sich aus einer Faktorenanalyse bei der erwähnten Befragung Jugendlicher ergeben) sind die folgenden Denkmuster: Geschlechtsrollenstereotypen (Annahme naturgegebener Unterschiede zwischen Mann und Frau) und Sexismus (Annahme der Überlegenheit des Mannes über die Frau); Ambivalenz bezüglich körperlicher Lust auch als Enttäuschungs-Verdrängungssyndrom zu bezeichnen; Angst-, Treueforderungs-, Besitz- und Bestrafungssyndrom; traditionell eng begrenzte Moralauffassungen mit festen Regeln und Unterordnung eines Partners.

Diese vier problematischen, mit großer Wahrscheinlichkeit zu inneren Konflikten führenden Denkmuster zeigten sich bei 10 bis 30% der Befragten (zum Teil stark, zum Teil nur gering ausgeprägt). Aus Gesprächen und Beobachtungen ergeben sich zwei weitere problematische Bereiche, die bei den Einstellungsfragen nicht erfaßt worden waren: Zwangs-Heterosexualität (deshalb Abwertung der Homosexuellen und latente oder offene Gewalt gegen Frauen); Orientierung an den Schönheitsidealen, die durch Massenmedien vermittelt werden (daraus folgt Schablonendarstellung der eigenen Person, *pattern*-Liebe sowie Konsum- und Konkurrenzdenken in sozialen Beziehungen). Als positiv und erfreulich im Sinne einer lustbejahenden humanen und emanzipatorischen Sexualauffassung können folgende Denkmuster gelten, die sich bei der Befragung ebenfalls ergaben: Bejahung genitaler Lust und körperlicher Zärtlichkeit, Autonomie der Regelung von Beziehungen, offene, liebevolle, gewaltvermeidende, angstarme Sexualität.

*Zusammenfassend:* Durch latente Lernprozesse werden Ideologien vermittelt, Rollenklischees entstehen, und zweifelhafte Normen werden unkritisch übernommen. Das Subjekt – oder besser Opfer – dieser Prägung leidet darunter, hat aber für sich allein keine Möglichkeit, sich aus den sozialen Zwängen zu befreien, weil die (als defizitär bezeichneten) Einstellungen und Verhaltensweisen ihm als „natürliche“ und „normale“ und damit nicht veränderbare erscheinen. Auch die Zunahme dadurch bedingter psychosomatischer Erkrankungen (vgl. GLÜCK 1980) stellt ein Problem unserer Gesellschaftsform dar.

## *Literatur*

- ARENDT, W.: Rechtsgrundlagen und Praxis der Aussperrung in der Bundesrepublik Deutschland und in vergleichbaren westeuropäischen Ländern. Bonn o.J. (1976).
- BERNFELD, S.: Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung. Frankfurt 1967.
- BREZINKA, W.: Erziehung als Lebenshilfe. Wien/München 1957.
- DÖRSCHEL, S. / FISCHER, J.: Eine Untersuchung über die latente Beeinflussung von Massenmedien – speziell Bravo – auf das Kommunikationsverhalten von Kindern und Jugendlichen (unveröff. Staatsexamensarbeit). Düsseldorf/Neuss 1980.
- GEISSLER, E. E.: Analyse des Unterrichts. Bochum 1973.
- GLÜCK, G.: Gesundheitsgefährdung durch sexuelle Sozialisation. Beitrag zum Kongreß „Entwicklung und Gesundheitsgefährdungen von Kindern und Jugendlichen in Familie, Kindergarten und Schule – Möglichkeiten der Prävention“ an der FU Berlin am 20./21. Juni 1980.
- GLÜCK, G.: Inhalt und Atmosphäre der Sexualerziehung in der Hauptschule. Eine Befragung von Schülern in Nordrhein-Westfalen nach ihren Erfahrungen, Vorstellungen und Wünschen. In: KLUGE, N. (Hrsg.): Ergebnisse sexualpädagogischer Forschung. Paderborn 1981.
- HALLER, H.-D. / KAYSER, B.: Lehrer, werde Lerner. Über die Qualifikation für didaktisches Handeln. München 1980.
- HENKE, J.: Zur latenten Sexualerziehung in Schulbüchern. In: KATTMANN, U.: Sexualerziehung in der Schule. (IPN-Arbeitsbericht Nr. 16.) Kiel 1976, S. 139–150.
- HOFMANN, W.: Universität, Ideologie, Gesellschaft. Ein Beitrag zur Wissenschaftssoziologie. Frankfurt <sup>3</sup>1971.
- HUECK, A. / NIPPERDEY, H.-C.: Lehrbuch des Arbeitsrechts. Bd. II. Berlin / Frankfurt <sup>6</sup>1957.
- KALBITZ, R.: Die Arbeitskämpfe in der BRD. Aussperrung und Streik 1948–1968. Diss. Bochum 1972.
- KRIECK, E.: Philosophie der Erziehung. Jena 1922.
- KÜNZEL, M.: Latente Lerninhalte in Lehrer/Schüler-Interaktionen. Diss. Göttingen 1977.
- LEHMANN, B.: Arbeitswelt und Lehrerbewußtsein. Einstellungen von Grund- und Hauptschullehrern zu sozioökonomischen Formationen in der BRD. Neuwied/Berlin 1974.
- LUHMANN, N.: Sinn als Grundbegriff der Soziologie. In: HABERMAS, J./LUHMANN, N.: Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie? Frankfurt 1971, S. 25–100.
- LUHMANN, N.: Soziologische Aufklärung. Bd. 1. Opladen <sup>3</sup>1972.
- LUHMANN, N./SCHORR, K.-E.: Reflexionsprobleme im Erziehungssystem. Stuttgart 1979.
- MARKL, H.: Ökologische Grenzen und evolutionsstrategische Forschung. In: Forschungs-Mitteilungen der DFG (1980), H. 3, I–VIII.
- METZ, A.: „Frau und Liebe“ im deutschen Schlager. Eine Textanalyse (unveröffentl. Staatsexamensarbeit). Düsseldorf/Neuss 1980.
- OERTER, R. / DREHER, E. / DREHER, M.: Kognitive Sozialisation und subjektive Struktur. München 1977.
- ROLOFF, E.-A.: Erziehung zur Politik. Eine Einführung in die politische Didaktik. Didaktische Beispielanalysen für die Sekundarstufe I. Bd. II. Göttingen 1974.
- SACHER, W.: Schlagererotik und Sexualerziehung. Empirische Befunde und Hilfen für die Unterrichtspraxis. Hannover 1977.
- SCHLIEWERT, H.-J.: „Streik“ als Gegenstand schulischer Arbeit. Diss. Münster 1977.
- SCHNEIDER, F.: Einführung in die Erziehungswissenschaft. Graz/Wien/Köln <sup>2</sup>1953.
- SCHULZE, G.: Jugend und politischer Wandel. München 1976.
- SCHULZE, G.: Politisches Lernen in der Alltagserfahrung. Eine empirische Analyse. München 1977.

- STRASSER, S.: Intentionalismus oder Funktionalismus? In: Z. f. Päd 12 (1966), S. 104–133.
- TREML, A. K.: Zu einer Theorie struktureller Erziehung. Habilitationsschrift Tübingen 1980. (a)
- TREML, A. K. (Hrsg.): Entwicklungspädagogik – Unterentwicklung und Überentwicklung als Herausforderung für die Erziehung. Frankfurt 1980. (b)
- ULICH, D.: Stichwort „Schulklasse (Sozialpsychologie)“. In: ROTH, L. (Hrsg.): Handlexikon zur Erziehungswissenschaft. München 1976, S. 380–385.
- VÄTH-SZUSDZIARA, R.: Schule: Reproduktion der Leistungsideologie. In: päd. extra (1976), H. 10, S. 17–32. (a)
- VÄTH-SZUSDZIARA, R.: Kritisches Bewußtsein: Politische Sozialisation von Alltagstheorien über Schule und Gesellschaft. In: FEND, H., et al.: Sozialisationseffekte der Schule. Weinheim 1976, S. 173–282. (b)
- VÄTH-SZUSDZIARA, R.: Subjektive Erfahrung und politisches Bewußtsein von Schülern. In: SCHUCH, H.-W. (Hrsg.): Der subjektive Faktor in der politischen Erziehung. Stuttgart 1978, S. 38–64.
- WALTER, H. (Hrsg.): Sozialisationsforschung. 3 Bände. Stuttgart/Bad Cannstatt 1973, 1975.
- ZINNECKER, J. (Hrsg.): Der heimliche Lehrplan. Untersuchungen zum Schulunterricht. Weinheim 1975.



## Der Stellenwert schulpraktischer Studien für eine professionalisierte Lehrerbildung

### 1. *Professionalisierung kontra Polyvalenz: das bildungspolitische Interesse der Erziehungswissenschaft an einer wissenschaftlichen Berufsausbildung für Lehrer*

Mitte der 60er Jahre schien unter dem Vorzeichen der Bewältigung der „Deutschen Bildungskatastrophe“ eine Reformpolitik in Gang gesetzt werden zu können, die unter Aufnahme fortschrittlicher bildungsreformerischer Positionen auf der Grundlage eines breiten Konsenses über eine zugleich quantitative Ausweitung auch zu tiefgreifenden Strukturveränderungen in der Lehrerbildung führen sollte. Ausdruck dieses breiten Konsenses war der „Strukturplan“ des DEUTSCHEN BILDUNGSRATS 1970, der seinerzeit immerhin von allen im Bundestag vertretenen Parteien getragen wurde. – Der Entwurf einer professionalisierten Lehrerbildung unterlag jedoch schon im Zuge seiner konzeptionellen Ausarbeitung einem bis heute andauernden Erosionsprozeß. Seine schrittweise Demontage seit den „Frankenthaler Beschlüssen“ der KULTUSMINISTERKONFERENZ aus dem Jahr 1970<sup>1</sup> bis heute kann hier nicht im einzelnen nachgezeichnet werden. Seit geraumer Zeit wird mit einer Verbindung quantitativer und qualitativer Argumente die Richtung der Lehrerbildungsreform umgekehrt. Rückläufige Geburtenzahlen und arbeitslose Lehrer werden die Hebel zur Durchsetzung eines der Professionalisierung entgegengesetzten Ausbildungskonzepts. Das Stichwort, das diese Diskussion zusammenfaßt, heißt „Polyvalenz“. Ausformuliert wurde dieses Konzept besonders vom WISSENSCHAFTSRAT in seinen „Empfehlungen zur Differenzierung des Studienangebots“ vom November 1978.

Im Mittelpunkt der Empfehlungen stehen 6-semestrige Studiengänge. Diese werden in der Hauptsache durch die Kombination wissenschaftlicher Teilgebiete aufgebaut, bei denen aber nicht auf Erwerb wissenschaftlicher Erkenntnisse, sondern auf sog. „multifunktionale Fähigkeiten und Fertigkeiten“ gezielt ist. Berufsqualifizierende Elemente tauchen in der Regel als curriculare Versatzstücke auf, die zwar eine außerhalb der Lehrertätigkeit liegende, nichtsdestoweniger enge berufsspezifische Ausrichtung aufweisen. Resultat ist ein wissenschaftlich dequalifizierter, in seiner beruflichen Kompetenz gegenüber dem Lehrer eher eingeeengter Absolvent, der seine vielseitige Verwendbarkeit am ehesten dadurch erhält, daß er gerade wegen eines solchen Ausbildungsprofils zur Übernahme jedweder minderqualifizierter Tätigkeit bereit ist<sup>2</sup>.

In der Kontroverse um die Zukunft der Lehrerbildung zwischen Professionalisierung und Polyvalenz kommt den schulpraktischen Studien ein zentraler strategischer Stellenwert zu. Wie am Schicksal der schulpraktischen Studien in Nordrhein-Westfalen zu zeigen sein wird, besteht – sofern diese überhaupt Studiengangsbestandteile sind – die Gefahr,

1 Vgl. dazu: Dokumentation zur Lehrerbildung. Von Frankenthal zum Entwurf der SPD-Kultusminister. In: *Bildung aktuell* 2 (1972), Heft 2, S. 66–67.

2 Die Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft hat „Im Brennpunkt. Das Kurzstudium ist keine Alternative. Gewerkschaftliche Stellungnahmen zu den Wissenschaftsrats-Empfehlungen zur Differenzierung des Studienangebots“, hrsg. vom HAUPTVORSTAND DER GEW, Frankfurt 1980, diese Vorstellungen einer intensiven Kritik unterzogen.

daß sie aus der ersten Phase der Lehrerausbildung in den Vorbereitungsdienst verlagert oder an den Rand der Studiengänge in eine untergeordnete Rolle abgedrängt werden. Schulpraktische Studien bieten demgegenüber jedoch für eine professionalisierte Lehrerausbildung die Chance, zum inhaltlich-integrierenden Element der divergierenden Komponenten von Lehramtsstudiengängen zu werden. Sie können zum Bezugspunkt fachwissenschaftlicher, fachdidaktischer und erziehungswissenschaftlicher Studienanteile werden, von da aus die anwendungsorientierte Aneignung wissenschaftlichen Wissens fördern und den Aufbau von beruflichen Handlungskompetenzen auf wissenschaftlicher Grundlage einleiten. Erst wenn berufliche Praxis zum Thema wissenschaftlicher Arbeit auch in der Ausbildung wird, kann es gelingen, eine falsche Alternative zu vermeiden: die Alternative zwischen einer theorielosen, den vorgegebenen Bedingungen pädagogischen Handelns blind ausgelieferten Praxis einerseits und einer von eben diesen Bedingungen losgelösten Wissenschaft andererseits.

Vor dem Hintergrund der Kontroverse um Professionalisierung oder Polyvalenz sollen die „Vorläufigen Empfehlungen zur Gestaltung der schulpraktischen Studien der Studienreformkommission I in NRW vom 27. 3. 1979 untersucht werden. Dabei wird zunächst auf die Vorgabe von Rahmenbedingungen für die Eingliederung schulpraktischer Studien in die Lehramtsstudiengänge eingegangen und die Empfehlungen als Verallgemeinerung der tradierten Praxis von Schulpraktika an den Pädagogischen Hochschulen darstellt. Den Empfehlungen werden abschließend Prinzipien zur Gestaltung schulpraktischer Studien gegenübergestellt, an denen sich eine fortschreitenden Professionalisierung der Lehrerausbildung orientieren sollte.

## *2. Vorgaben für die Eingliederung schulpraktischer Studien in die Lehramtsstudiengänge*

Die Eingliederung schulpraktischer Studien in die Lehramtsstudiengänge kann als Indikator für Professionalisierungsbestrebungen in der Lehrerausbildung gewertet werden. Die letzten Jahre Lehrerausbildungspolitik in Nordrhein-Westfalen bieten unter diesem Blickpunkt kein günstiges Bild. An den Vorgaben für schulpraktische Studien seit dem Lehrerausbildungsgesetz aus dem Jahr 1974 soll dies kurz skizziert werden:

(a) Zweifellos stellt das Lehrerausbildungsgesetz von 1974<sup>3</sup> einen Schritt in die Richtung der Reformkonzeption des BILDUNGSRATS dar. Wenn auch die Gleichwertigkeit der Lehramtsstudiengänge nicht realisiert wird, so finden sich darin immerhin z. B. 40 Semesterwochen für das erziehungs- und gesellschaftswissenschaftliche Studium aller Lehramter sowie die Festschreibung des Stufenlehrers. Außerdem enthält das Gesetz in § 2, Abs. 3, die Vorschrift, daß in die „erziehungswissenschaftlichen und fachlichen Teilstudiengänge schulpraktische Studien einzubeziehen“ seien. Diese werden in einer solchen Formulierung zwar nicht gerade zum Herzstück der Lehrerausbildung, dennoch bieten sie die Ansatzpunkte, auf die sich die Reformkräfte berufen können.

(b) Bald nach Verabschiedung des Gesetzes setzen allerdings bereits Kanalisierungsmaßnahmen ein. Die Rahmenprüfungsordnungen des Jahres 1976<sup>4</sup> belassen die Durchführung schulpraktischer Studien im Belieben der Hochschulen. Im Mai 1976<sup>5</sup> werden Erlasse bekannt, die die praktische Realisierung auf ein Minimum zu beschränken erlauben. Da ist die Rede von vier Schulhospitationen (!) und dem ersatzweisen Einsatz von Unterrichtsmedien.

---

3 Gesetz über die Ausbildung für Lehramter an öffentlichen Schulen in NW (Lehrerausbildungsgesetz/LABG) vom 29. 10. 1974. (GV BL NW, S. 1062).

4 Ordnung der ersten Staatsprüfung für das Lehramt der Sekundarstufe I; Verwaltungsverordnung des Kultusministers NW vom 13. 2. 1976 – III C 5.40 – 21/2 Nr. 476/76; sowie Ordnung der ersten Staatsprüfung für das Lehramt für die Sekundarstufe II; Verwaltungsverordnung des Kultusministers NW vom 13. 2. 1976 – III C 3/6.40 – 21/3 Nr. 477/76.

5 Erlaß des Kultusministers NW – III C 3.40 – 01/Nr. 1456 vom 31. 5. 1976.

(c) In den folgenden Jahren wird deutlich, daß es sich dabei nicht um die Berücksichtigung von Sachzwängen aufgrund von Kapazitätsmängeln handelt. Gleichzeitig mit dem Vordringen der Polyvalenz-Argumentation des WISSENSCHAFTSRATS werden nämlich Überlegungen angestellt, die schulpraktischen Studien u. U. ganz aus der ersten Ausbildungsphase zu eliminieren. Möglichkeiten dazu zu prüfen, lautet jedenfalls der Arbeitsauftrag für die Studienreformkommission Mathematik und Naturwissenschaften von 1978<sup>6</sup>.

(d) Auch die die Lehrerausbildung in ihrer Struktur berührenden Gesetze zur Zusammenführung von Pädagogischen Hochschulen<sup>7</sup> und Universitäten und die Novelle des Lehrerausbildungsgesetzes von 1979<sup>8</sup> kehren diesen Trend nicht etwa um, sondern verbessern seine Durchsetzungschancen. Beide Gesetze bieten Möglichkeiten zur Verschiebung der Kapazitäten weg von der Lehrerausbildung und gestatten eine einseitige, auf herkömmliche Disziplinverständnisse bezogene und von den Problemen der Berufspraxis abgelöste Lehrerausbildung. Zwar ist dies keine notwendige Folge – das Zusammenführungsgesetz könnte ja auch durch wechselseitige Befruchtung von Studiengängen der Universitäten und der bisherigen Pädagogischen Hochschulen zu einer produktiven Synthese führen –, begünstigt aber solche Konsequenzen. Dies wird deutlich an den „Vorschlägen zur Ausgestaltung der Voraussetzungen und der Durchführung erster Staatsprüfungen für die Lehrämter“ von der gemeinsamen Kommission für die Studienreformkommission des Landes Nordrhein-Westfalen<sup>9</sup>. In diesem Vorschlag zu den Ausführungen der Lehrer-Ausbildungsgesetz-Novelle heißt es: „Professionalisierung bleibt wichtiger Grundsatz der Lehrerausbildung. Sie ist gemeinsame Aufgabe von Erziehungswissenschaften, Fachwissenschaften und Fachdidaktiken. Es ist aber zu bedenken, daß die der Lehrerausbildung in besonderer Weise gewidmete zweite Ausbildungsphase von 18 auf 24 Monate verlängert worden ist.“ Dem entspricht die Kürzung der erziehungswissenschaftlichen Studien und die eindeutige Marginalisierung der schulpraktischen Studien in den Vorschlägen der Kommission.

### 3. Die Empfehlungen der Studienreformkommission „Schulisches Erziehungswesen“ in NW: ein „gemäßigter“ Professionalisierungsansatz

Gegenüber diesen Entwicklungen sind die Empfehlungen der Studienreformkommission „Schulisches Erziehungswesen“ vom 27. 3. 79 zu schulpraktischen Studien anachronistisch; bei aller Kritik, die an dem Entwurf im einzelnen geübt werden kann, sind sie doch immerhin ein Versuch, aus dem Auftrag des Lehrerausbildungsgesetzes (LABG) von 1974, auf dessen Grundlage sie erarbeitet wurden, ernsthafte Konsequenzen zu ziehen. In den Bestimmungen über den Gesamtumfang von vier vorgesehenen Praktika mit einem Volumen von 10 Semesterwochenstunden, in der wiederholt betonten Notwendigkeit vor- und nachbereitender Maßnahmen, in dem Nachdruck auf intensive Beteiligung von Mentoren, einschließlich der Forderung nach deren Entlastung in der Schule für ihre Ausbildungsfunktionen, in den in Richtung eines wissenschaftsgeleiteten Praxisbezuges auslegbaren Lernzielen, die auch nicht allein auf die unterrichtliche Tätigkeit des Lehrers beschränkt sind, sind Grundvoraussetzungen für die Verankerung von schulpraktischen Studien in Lehramtsstudiengängen formuliert. Gegenüber dem gegenwärtigen Zustand der Hochschulstudiengänge stellt das eine Verbesserung dar. Letzteres gilt besonders für

6 Gemeinsame Kommission für die Studienreformkommission NW: Vorschlag der Gemeinsamen Kommission für den Arbeitsauftrag der Studienreformkommission V – Naturwissenschaften und Mathematik, Anlage zum Protokoll der 32. Sitzung, S. 8.

7 Gesetz über die Zusammenführung der Pädagogischen Hochschulen mit den anderen wissenschaftlichen Hochschulen des Landes NW vom 19. 12. 1978, in der novellierten Fassung vom 29. 1. 1980.

8 Lehrerausbildungsgesetz NW in der Fassung der Bekanntmachung vom 28. 8. 1979.

9 Gemeinsame Kommission für die Studienreformkommissionen des Landes NW: Vorschläge zur Ausgestaltung der Voraussetzungen und der Durchführung erster Staatsprüfungen für Lehrämter gem. § 16, Abs. 5, LABG NW, vom 17. 12. 1979, S. 9.



die universitären Studiengänge, die mit einigen Ausnahmen, wie z. B. den Modellversuchen in Bochum und Bielefeld<sup>10</sup>, kaum Schulpraktika oder ähnliche Veranstaltungen kennen. – In der Übertragung des *status quo* von den Pädagogischen Hochschulen und deren Weiterführung an den Gesamthochschulen des Landes auf die gesamte Lehrerbildung des Landes liegen jedoch die Grenzen des Ansatzes. Die Aufteilung der schulpraktischen Studien in einzelne Blöcke (erziehungswissenschaftliches Praktikum im Grundstudium; fachpraktische Praktika im Hauptstudium; dazwischen ein Blockpraktikum) und das Fehlen einer ausgewiesenen Integration in den Gesamtstudiengang erschweren deren Weiterentwicklung zu einem im o. g. Sinne strukturierenden Prinzip des gesamten Lehramtsstudiums.

#### 4. *Perspektiven für die Weiterentwicklung schulpraktischer Studien im Sinne einer wissenschaftlichen Berufsausbildung*

An der Frage einer inhaltlich ausgewiesenen Theorie-Praxis-Integration setzen vielfältige Studienreformversuche in der Lehrerbildung, in Projektstudien, neueren Entwicklungen schulpraktischer Studien, bis hin zur einphasigen Lehrerbildung an. Ihnen allen ist gemein, daß sie versuchen, die Berufspraxis des Lehrers in einem interdisziplinären Ansatz von pädagogischer und fachlicher Seite zum Ausgangspunkt der Organisation des Studiums zu machen. Starre Trennungen zwischen einzelnen Fachsegmenten und Praktika werden aufgehoben und in integrierte Formen überführt. Gegen derartige Vorschläge setzte sich die Studienreformkommission jedoch energisch zur Wehr und beharrte auf ihrem Organisationsmodell der drei voneinander getrennten und einzelnen Studienphasen zugewiesenen Praktika<sup>11</sup>. Nun lassen die Erfahrungen in den Reformprojekten an alten und neuen Hochschulen nicht die Ableitung *eines* Studiengangsmodells zu, wie es die Studienreformkommission verbindlich machen will; sie gestatten aber die Formulierung von Prinzipien, die in verschiedenen Varianten praxisbezogener Studienstrukturen wiederkehren und leitende Gesichtspunkte für die didaktische Weiterentwicklung darstellen. Diese Prinzipien werden im folgenden den Empfehlungen der Kommission gegenübergestellt<sup>12</sup>.

10 Erwähnt werden soll hier nur der Modellversuch der Arbeitsgemeinschaft für Lehrerbildung in Bielefeld (AGL), der für die hier ausgeführten Überlegungen die Grundlagen geschaffen hat. Projektgruppe „Schulpraktische Studien“: Schulpraktische Studien in der ersten Phase der Lehrerbildung, in: Materialien und Berichte 9, Heft 9.1, hrsg. vom IZHD, Universität Bielefeld, Bielefeld 1978.

11 Als in Expertenanhörungen im Vorfeld der Verabschiedung der Empfehlungen der Vorschlag gemacht wurde, auch eine „andere Einordnung der einzelnen Praktika ins Lehramtsstudium“ offenzulassen, wurde dieser Vorschlag von der Kommission auf Modellversuche beschränkt. Vgl. Studienreformkommission I des Landes NW – Protokoll der 32. Sitzung vom 9. 2. 1979, S. 11, hrsg. vom Wissenschaftlichen Sekretariat Bochum 1979, sowie „Vorläufige Empfehlungen“, Unterpunkt 4.4.

12 Die Formulierung der Prinzipien geht zurück auf ein Arbeitspapier, das in Bielefeld in einer Diskussionsrunde über schulpraktische Studien erarbeitet wurde, und von der Arbeitsgruppe 4.4. auf dem Kongreß der DGfE diskutiert und mit Vorschlägen zur Ergänzung versehen wurde. Die Seitenangaben beziehen sich im folgenden auf den Text der Empfehlungen der Studienreformkommission I des Landes NW – Schulisches Erziehungswesen: Vorläufige Empfehlungen zur Gestaltung der schulpraktischen Studien vom 27.3.1979, hrsg. vom Wissenschaftlichen Sekretariat Bochum 1979.

*Die konstante Lerngruppe:* Schulpraktische Studien sollten so aufgebaut sein, daß die Studenten die Möglichkeit haben, in Lerngruppen über den Zeitraum von i. d. R. mehr als einem Semester mit konstanter Zusammensetzung ihre Arbeit im Rahmen der gegebenen Möglichkeiten selbstverantwortlich zu planen, durchzuführen und auszuwerten. Die Gruppengröße sollte optimale Kommunikations- und Arbeitsteilungsbedingungen ermöglichen und auf die unterrichtlichen Bedingungen der Schule abgestimmt sein (optimal 4 bis 6 Studenten). – Die konstante Lerngruppe als strukturierendes Prinzip zur Gestaltung schulpraktischer Studien spielt für die Kommission keine Rolle. Gruppengrößen sind lediglich Konsequenzen von Kapazitätsüberlegungen (Betreuungsrelationen und Aufnahmekapazität von Schulen), die didaktischen Potenzen einer Gruppenarbeit, gar die Entwicklung von Strategien der Selbstorganisation werden überhaupt nicht thematisiert. Einschränkungen für die Möglichkeiten der Bildung konstanter Lerngruppen nach den Modellvorstellungen der Kommission liegen insbesondere in der begrenzten Zeit, die für einen Gruppenprozeß bei der Trennung der Einzelpraktika in auseinandergezogene unverbundene Studiengangsbestandteile zur Verfügung steht.

*Kontinuität des Praxisfeldes:* Als vorteilhaft erweist es sich, für die Dauer der schulpraktischen Studien einen kontinuierlichen Bezug zu einem Praxisfeld, d. h. in der Regel zu einer Klasse, einem Lehrer, einer Schule in ihrem sozialen Umfeld aufzubauen. Auf Grundlage dieses kontinuierlichen Bezugs können schrittweise Praxisfelderweiterungen stattfinden (außerschulische Bezüge, andere Schultypen, das Lehrerkollegium, etc.). – Die Kontinuität des Praxisfeldes und damit die Möglichkeiten, den Arbeitsprozeß längerfristig zu organisieren und die Auswertung auf eine breitere Erfahrung zu stützen, taucht als Prinzip zur Gestaltung der schulpraktischen Studien im Entwurf der Kommission nicht auf. Kontinuität besteht lediglich für den begrenzten Zeitraum eines der drei Typen der Praktika. Es ergeben sich deshalb vergleichbare Begrenzungen wie für das Prinzip der konstanten Lerngruppe.

*Qualität der Praxiserfahrung:* Da der Lehrer auch in Zukunft ein entscheidender Träger von Schulreformen sein wird, genügt es nicht, im Studium Einblicke in die üblichen tradierten Abläufe des schulischen Alltags zu vermitteln. So unverzichtbar solche Erfahrungen sind, so wichtig es ist, schrittweise Handlungskompetenzen aufzubauen, um die Alltagsprobleme der Lehrertätigkeit zu lösen, so notwendig ist es darüber hinaus, bereits in der ersten Ausbildungsphase realistische Veränderungsperspektiven zu entwickeln. Entsprechend aufgebaute schulpraktische Studien sollten deshalb die Teilnahme am normalen schulischen Alltag und die Übernahme üblicher (Teil-)Funktionen der Lehrerrolle mit der Erprobung von innovativen Ansätzen verbinden. – Bei der Darstellung der Zielsetzungen und Inhalte schulpraktischer Studien folgen die Empfehlungen gebräuchlichen allgemeindidaktischen Dimensionierungen von Schule und Unterricht. Diese sind zwar so gehalten, daß sie ein breites Themenspektrum von Problemen als Gegenstände schulpraktischer Studien ermöglichen, es fehlt aber die perspektivische Verbindung von schulischem Alltag und innovativen Ansätzen. Der Lehrer als Träger der Schulreform fällt deshalb als Perspektive für den Aufbau eines Lehrerausbildungsstudiengangs fort.

*Aufarbeitung schulischer und hochschulischer Sozialisation:* Die Lehrertätigkeit wird in großem Umfang von schulischen und hochschulischen Sozialisationsprozessen geprägt. Normative Orientierungen und Verhaltensmuster, die sich in diesen Zusammenhängen ausbilden, werden in den Begegnungen und der Auseinandersetzung mit der Ausbildungs-

praxis an Schulen und Hochschulen mindestens ansatzweise der Reflexion zugänglich. Um zu einem reflektierten Zugang und gegebenenfalls zu einer bewußten Veränderung dieser in Kernschichten der Persönlichkeit hineinreichenden Grundlagen der künftigen Berufstätigkeit zu gelangen, sollten alle Chancen zur Aufarbeitung vergangener oder ablaufender Sozialisationserfahrungen genutzt werden. Gleichzeitig kann dadurch verhindert werden, daß die schulpraktischen Studien selbst zum Instrument unreflektierter Sozialisierung in die vorfindliche berufliche Praxis werden. – Diese Dimension schulpraktischer Studien wird von der Studienreformkommission vollständig ausgeblendet. Es zeigt sich darin eine Auffassung von qualifizierter Lehrertätigkeit, die die subjektive Komponente zugunsten eines eher technizistisch verstandenen Begriffs von Unterricht ausblendet. Damit werden wichtige Aspekte und große Lernchancen von Praxisbezügen nicht genutzt, wenngleich natürlich in der Ausgestaltung auch der Veranstaltungen nach den Empfehlungen der Kommission durchaus entsprechende Lernsituationen integriert werden könnten.

*Kooperation mit einem Kontaktlehrer:* Die Studentengruppen sollten über den Zeitraum der schulpraktischen Studien mit je einem Kontaktlehrer zusammenarbeiten, der in beratender und unterstützender Funktion möglichst weitgehend an dem Arbeitsprozeß der Gruppen teilnimmt. Abgesehen von der notwendigen Sicherung der Bedingungen eines ordnungsgemäßen Unterrichts in der Kontaktlehrer-Klasse (Kurs), sollte er keine formale Sonderrolle in der Gruppe einnehmen. Sein spezieller Beitrag sollte darin bestehen, den Kontakt zum Praxisfeld zu öffnen, Hintergrundinformationen zu geben und die Erfahrungen der Studenten und deren theoretische Aufarbeitung mit den eigenen Erfahrungen zu konfrontieren. – Sicherlich verdienstvoll wird in den Empfehlungen großer Wert auf die Einbeziehung von Mentoren in die schulpraktischen Studien gelegt. Die Rollenbeschreibungen des Textentwurfs sind jedoch weniger auf Kooperation in studentischen Kleingruppen als auf Anleitung und Beratung/Information hin angelegt. Diese Vermittlungsfunktionen sind zwar notwendiger Bestandteil der Rolle des Lehrers als Vertreter der Schulpraxis, ohne Bindung an den Kooperationsprozeß erscheinen sie jedoch als „moderne“ Variante der Meisterlehre. Kooperation findet, wenn überhaupt, eher auf der Ebene der institutionellen Kooperation zwischen Hochschule und Schule als Institution (insbesondere Schulaufsicht) statt. Darin scheint jedoch eher ein Regelungs- und Kontrollinteresse zum Ausdruck zu kommen, als die Grundlage für die Kooperation der beteiligten Personen gelegt zu sein.

*Weiterbildungsaspekte:* Zwar wird in schulpraktischen Studien die Ausbildungsfunktion für die Studenten im Vordergrund stehen, die Qualität der Kooperation mit dem Kontaktlehrer wird jedoch um so mehr steigen, je mehr es gelingt, Weiterbildungsge-sichtspunkte für die beteiligten Lehrer zum Tragen zu bringen. Möglichkeiten dazu bestehen besonders durch die Integration innovativer Ansätze in die Veranstaltungskonzeptionen. Dies gilt besonders im Hinblick auf interessante und neue wissenschaftliche Themenstellungen und ihre Aufarbeitung für den Unterricht, aber auch für methodische Neuerungen im Unterricht des Kontaktlehrers. Gefordert ist dabei ein entsprechender Einsatz der Studentengruppe und beteiligten Hochschulwissenschaftler. – Zwar wird auf „besondere Veranstaltungen“ für Mentoren eingegangen. Es ist auch die Übernahme didaktischer Funktionen in der zweiten Phase und Fortbildung durch Hochschullehrer vorgesehen; die möglichen Fortbildungsaspekte werden jedoch nicht aus der Arbeit in den schulpraktischen Studien hergeleitet und damit wichtige potentielle Lernchancen für Lehrer in der Kooperation mit der Hochschule verschenkt.

***Kontaktlehrerauswahl:*** Es empfiehlt sich, die Kontaktlehrerauswahl an diesen inhaltlichen Weiterbildungsinteressen zu orientieren. Damit werden bessere Kooperationsgrundlagen zwischen Schule und Hochschule geschaffen als eine einseitige Auswahl nach Kriterien der Schulaufsicht, da diese eher an Schulordnung und Karrierekontrolle orientiert ist.

***Betreuung der Lerngruppe durch Hochschulwissenschaftler/Veranstalter:*** Als besonders günstig erscheint ebenfalls eine kontinuierliche Kooperation der Studentengruppe mit je einem Veranstalter (Hochschulwissenschaftler). Wo dessen Kooperation als gleichberechtigtes und -verpflichtetes Gruppenmitglied nicht kontinuierlich möglich ist, ist es dessen Aufgabe, die Gruppenarbeit regelmäßig beratend zu unterstützen, auf die Durchführung notwendiger Arbeitsschritte hinzuwirken und Hilfen bei der Planung und Auswertung der Arbeitsvorhaben zu geben. Eine besondere Funktion hat der Hochschulwissenschaftler bei der theoretischen Aufarbeitung praktischer Erfahrungen.

***Einbindung in begleitende Hochschulveranstaltungen:*** Die Arbeit der Studentengruppe sollte in kontinuierliche Begleitveranstaltungen an der Hochschule eingebunden sein. Diese Veranstaltungen sollten einen Bezugsrahmen für die Arbeit der Gruppen herstellen, innerhalb dessen eine Diskussion gruppenübergreifender Probleme von Zielen, Inhalten und Strategien der Arbeit, übergreifender theoretischer Fragestellungen und ein gruppenübergreifender Austausch von Praxiserfahrungen stattfinden kann.

***Fachwissenschaftliche Erarbeitung von Unterrichtsgegenständen:*** Unerlässlich ist es, genügend Raum für die fachwissenschaftliche Erarbeitung und didaktische Aufbereitung der Unterrichtsgegenstände zu lassen, die für die Durchführung von Unterricht konzipiert werden. Erforderlich ist deshalb eine mittelfristige Abstimmung der Unterrichtsthemen mit der Planung des Unterrichts durch den Kontaktlehrer und eine Nutzung fachwissenschaftlicher Kompetenzen an der Hochschule. Sofern der betreuende Hochschulwissenschaftler nicht selbst über die hinreichenden Fachkompetenzen verfügt, sollte er sich mit der Studentengruppe um anderweitige Unterstützungen bemühen. Denkbar ist auch in dieser Hinsicht die Kombination schulpraktischer Studien mit einem geeigneten vorgeschalteten fachbezogenen Seminar oder dessen Eingliederung in eine Veranstaltungssequenz.

***Integration von pädagogischen und fachlichen Gesichtspunkten:*** Notwendig für eine umfassende Auseinandersetzung mit der Komplexität des Praxisfeldes ist die aufeinander bezogene erziehungswissenschaftliche und fachliche (fachwissenschaftlich/fachdidaktische) Bearbeitung schulpraktischer Problemstellungen. Als vorteilhaft erweist sich dabei die Sequenz eines mehr erziehungswissenschaftlich akzentuierten Erkundungsvorhabens und eines mehr fachwissenschaftlich/didaktischen Unterrichtsvorhabens. Gefördert wird die Integration der Gesichtspunkte durch die kontinuierliche Kooperation von Erziehungswissenschaftlern und Fachwissenschaftlern/Fachdidaktikern in einer solchen Sequenz. – Die Empfehlungen der Kommission enthalten immer wieder Hinweise auf vorbereitende, begleitende und auswertende Veranstaltungen. Diese bleiben jedoch in ihrer konzeptionellen Ausgestaltung unausgearbeitet. Dies ist bedauerlich, da wohl gerade hier die für die Professionalisierung der Lehrerbildung entscheidenden Ansatzpunkte liegen. Denn erst wenn es gelingt, die schulpraktischen Bezüge zum strukturierenden Element der übrigen Ausbildungskomponenten am Lernort ‚Hochschule‘ zu machen und diese funktional auf den Lernort ‚Schule‘ zu beziehen, läßt sich eine Integration im inhaltlichen Sinne für eine berufsbezogene Qualifikation herstellen.

*Einordnung der Erfahrungen in gesellschaftliche Zusammenhänge:* Die Erfahrungen aus den stärker unterrichtsbezogenen Vorhaben sollten eingeordnet werden in eine Auseinandersetzung mit weiterreichenden Aspekten des Lehrerberufs und der Schule in ihrem gesellschaftlichen Funktionszusammenhang. Zwar liegt der Schwerpunkt der schulpraktischen Studien auf unterrichtlichen Tätigkeiten des Lehrers, sollte aber außerunterrichtliche und außerschulische Erfahrungszusammenhänge mit einbeziehen. – Zwar stellen die Empfehlungen eher beiläufig schulpraktische Studien in den thematischen Zusammenhang der Rahmenbedingungen von Schule und Unterricht. Ein zentrales Problem einer professionalisierten Lehrerbildung, wie nämlich die Unterrichtstätigkeit in das Spektrum der Lehrertätigkeit insgesamt und den gesellschaftlichen Funktionszusammenhang von Schule und Unterricht eingebettet wird, wird aber nicht weiter thematisiert. So droht die Lehrerbildung auf die gegebene Praxis fixiert zu werden, ohne den Bedingungsrahmen für mögliche Veränderungen zu reflektieren.

*Rückmeldefunktion:* Schulpraktische Studien stellen für die beteiligten Studenten häufig eine prekäre Situation dar. Die Konfrontation mit den komplexen Problemen der Berufspraxis, die eigenen fachlichen und didaktischen Unsicherheiten, das Wiederaufleben z.T. traumatischer eigener Schulerfahrungen u.ä., verlangen eine von formalen Sanktionen weitgehend entlastete Lernsituation: Jede Zensur der unterrichtlichen Leistungen der Studenten muß deshalb unterbleiben. Unberührt ist davon der Sinn und Zweck von – gegebenenfalls schriftlichen – Vor- und Nachbereitungen der Praxiskontakte sowie intensive Rückmeldung seitens der Kontaktlehrer und Hochschulwissenschaftler. Letztere sollten sich jedoch auf Beratung beschränken. Die Beratung kann allerdings durchaus eine Reflexion über Neigung und Eignung für den Lehrerberuf einschließen. – Zwar ordnen die Empfehlungen den schulpraktischen Studien in erster Linie die Funktion einer Selbstprüfung zu, in den Ausführungen im weiteren Text weisen sie jedoch auch unmißverständlich beurteilende Funktionen, z.B. in der Vorschrift einer Bescheinigung der „erfolgreichen“ Teilnahme, aus. Damit gehen die Empfehlungen eindeutig über die Beratungsfunktionen hinaus und öffnen, bei Übernahme entsprechender Ausführungsbestimmungen in die Studien- bzw. Prüfungsordnungen, Selektionsfunktionen Tür und Tor.

## Lehrerfortbildung in Bayern (1972–1980)

### *Eine Auswertung des Datenmaterials mit Hilfe quantitativer Verfahren*

#### *1. Methodologische und methodische Vorbemerkungen*

Der Verwendung quantitativer Verfahren in der historischen Forschung liegt eine Reihe wissenschaftstheoretischer Annahmen zugrunde, deren wichtigste m. E. sind: (1) Was der Historiker leistet, ist niemals mehr als eine *Rekonstruktion* der Vergangenheit. Die Rede von der „lebendigen Vergangenheit“ ist irreführend (CARR 1963, S. 30). Sie darf zumindest nicht dazu verleiten, sich über „das Unwiederbringliche des vergangenen Geschehens“ hinwegzutäuschen (FABER 1972, S. 39). (2) Was dem Historiker als Ausgangsmaterial für eine solche Rekonstruktion der Vergangenheit vorliegt, sind *Daten* im informationstheoretischen Verständnis, ob es sich nun um Scherben eines Gefäßes, um Berichte von Augenzeugen, um Bilder oder um schriftliche Aufzeichnungen handelt. (3) In der Regel hat der Historiker es mit einem komplizierten Gefüge großer Datenmengen, mit einer „Fülle von nicht leicht zu isolierenden Variablen“ zu tun (FABER 1972, S. 73). Die erforderliche Reduktion dieser Komplexität kann *intuitiv* („hermeneutisch“) durch den geübten Blick des Historikers, aber auch *mit quantitativen Verfahren* erfolgen (wobei ich dem „intuitiven“ Zugriff Rationalität nicht absprechen möchte). Nicht immer jedoch werden beide Arten der Reduktion gleichermaßen fruchtbar sein.

Quantitative Verfahren sind in dem Maß für die Geschichtswissenschaft interessant geworden, wie sie davon abgekommen ist, Geschichte mehr oder weniger als eine Geschichte der menschlichen Gedanken (COLLINGWOOD 1955, S. 226) und der ihnen entspringenden Werke und Taten zu sehen. Diese Wende vollzog die Historiographie der Erziehung, die sich bis weit in das 20. Jahrhundert als Geschichte der pädagogischen Ideen verstand, erst sehr spät. Je mehr sie sich neuerdings der Aufgabe stellt, die Geschichte der Erziehungswirklichkeit zu erforschen, desto häufiger gelangen in ihr auch quantitative Verfahren zum Einsatz. – Im allgemeinen beschränkt man sich jedoch noch auf relativ einfache Auszählungen, Mittelwertberechnungen, Klassifizierungen und graphische Darstellungen, d. h. auf *Verfahren der beschreibenden Statistik*. Deren Anwendung in der Geschichtswissenschaft ist weder neu (man erinnere sich, welch extensiven Gebrauch von Zahlenmaterial bereits KARL MARX im „Kapital“ machte!), noch gewährleistet sie eine optimale Komplexitätsreduktion und Ausschöpfung der Informationen. *Verfahren der schließenden Statistik*, vor allem multivariate Verfahren, werden noch viel zu wenig eingesetzt. Dementsprechend dominiert dokumentativer und illustrativer Gebrauch quantifizierter historischer Daten gegenüber der Prüfung von Hypothesen anhand solcher Daten, und die Bedeutung relativ inhaltsarmer, aber reichlich vorhandener Daten, deren Informationsgehalt erst mit Verfahren der schließenden Statistik aufbereitet werden kann, wird z. T. noch erheblich unterschätzt.

Im folgenden soll versucht werden, anhand von Daten zur bayerischen Lehrerfortbildung einige Möglichkeiten des Einsatzes quantitativer Verfahren exemplarisch aufzuzeigen. Da ein möglichst breites Spektrum von Verfahren vorgeführt werden soll, sind die Analysemöglichkeiten der einzelnen

Verfahren nur angedeutet, und es kommt eine größere Zahl von Verfahren zur Anwendung, als sie von den sachlichen Erfordernissen her geboten wäre. Auch werden die Indikationen für die Anwendung einzelner Verfahren etwas großzügiger gehandhabt, als es üblich ist, weil die Ausführungen in erster Linie eine didaktische Intention verfolgen und sich erst in zweiter Linie an den Standards orientieren, welchen die Darstellung einer empirischen Untersuchung üblicherweise verpflichtet ist.

Vorsorglich sei darauf hingewiesen, daß auch anspruchsvollere quantitative Verfahren grundsätzlich nichts daran ändern, „daß ein exaktes Messen der Wirkungen historischer Ereignisse auf andere nicht möglich ist“, freilich nicht, wie FABER fortfährt, „weil es in jedem Fall Wirkungen auf und über Menschen sind“ (1972, S. 176): Im methodischen Arsenal der Sozialwissenschaften haben wir heute sehr wohl Verfahren zur Verfügung, auch solche Wirkungen exakt zu messen. Voraussetzung dafür ist aber, daß wir die Variablen experimentell manipulieren können. Genau dies ist in der historischen Forschung niemals möglich, ihr sind die zu untersuchenden Ereignisse und Prozesse immer schon vorgegeben. Daher kommen wir auch mit den ausgeklügeltesten quantitativen Verfahren nicht über die Aufdeckung korrelativer Beziehungen hinaus. Wie solche Beziehungen zu interpretieren sind, muß angesichts des gesamten verfügbaren Wissens über ihren historischen Hintergrund entschieden werden. Damit wird deutlich, daß die „hermeneutische Vernunft“ durch quantitative Verfahren keineswegs zu ersetzen ist.

## 2. Exemplarische Analysen anhand der Lehrerfortbildung in Bayern von 1972 bis 1980

Der folgenden Studie liegen Veranstaltungsverzeichnisse der Akademie für Lehrerfortbildung in Dillingen zugrunde. Sie enthalten Angaben zu Themen, zur Dauer und zum Schulartbezug der für bayerische Lehrer zentral angebotenen Kurse.

### 2.1. Ausgangsfragen und Hypothesen

Anhand der Daten sollte sich zeigen lassen, welchen Modifikationen das quantitative Fortbildungsangebot im Untersuchungszeitraum unterlag. Meine *Generalhypothese* lautet folglich: Das quantitative Fortbildungsangebot im Untersuchungszeitraum ist durch Kontinuität bestimmt. Es kommen lediglich Abweichungen von solcher Kontinuität vor, die als zufällig gelten können. *Kontinuität* verstehe ich (a) *in einem statischen Sinne* als *strukturelle Konstanz* des Fortbildungsangebots unter verschiedenen Bedingungen, (b) *in einem dynamischen Sinne* als *gleichsinnige Kovarianz* von Veränderungen im Fortbildungsangebot und Veränderungen in Rahmenbedingungen (Schulart, Fach, Zeit). – Die Generalhypothese der Kontinuität läßt sich somit auf sechs (z.T. konkurrierende) Hypothesen hin spezifizieren:

	Generalhypothese:	
	Kontinuität des Fortbildungsangebots	
	(a) im statischen Sinne	(b) im dynamischen Sinne
Schularten vs. Zeit	Hypothese 1	Hypothese 4
Fächer vs. Zeit	Hypothese 2	Hypothese 5
Fächer vs. Schularten	Hypothese 3	Hypothese 6

### 2.2. Beschreibende Statistik

Es liegt nahe, die Kursangebote zunächst tabellarisch zusammenzustellen. Wir geben ein Beispiel für eine derartige Tabelle, indem wir die auf einzelne Fächer(gruppen)

entfallende Fortbildung für berufliche Schulen, gemessen in Tagen, auflisten, wobei wir den absoluten Zahlen noch die Anteile am Gesamtangebot hinzufügen (*Beispiel 1*).

*Beschreibende Statistik, Beispiel 1: Angebot für berufliche Schulen, gemessen in Tagen*

Fach	1972	1974	1976	1980
Mathematik	12 = 14,0 %	0 = 0,0 %	0 = 0,0 %	8 = 8,9 %
Naturwissenschaften	5 = 5,8 %	0 = 0,0 %	9 = 8,1 %	5 = 2,5 %
gesellschaftswissenschaftliche Fächer	17 = 19,8 %	35 = 24,8 %	17 = 15,3 %	17 = 8,4 %
Deutsch	3 = 3,5 %	10 = 7,1 %	8 = 7,2 %	20 = 9,9 %
Fremdsprachen	0 = 0,0 %	5 = 3,5 %	13 = 11,7 %	9 = 4,4 %
musische Fächer	0 = 0,0 %	5 = 3,5 %	0 = 0,0 %	27 = 13,3 %
technisch-praktische Fächer	7 = 8,1 %	25 = 17,7 %	19 = 17,1 %	54 = 26,6 %
Religion u. Ethik	8 = 9,3 %	20 = 14,2 %	17 = 15,3 %	24 = 11,8 %
Verkehrserziehung	0 = 0,0 %	6 = 4,3 %	0 = 0,0 %	0 = 0,0 %
Erziehungswissenschaft	18 = 20,9 %	15 = 10,6 %	8 = 7,2 %	32 = 15,8 %
Beratung	5 = 5,8 %	5 = 3,5 %	0 = 0,0 %	0 = 0,0 %
Tagungen	1 = 1,2 %	10 = 7,1 %	9 = 8,1 %	3 = 1,5 %
Schulverwaltung	0 = 0,0 %	5 = 3,5 %	11 = 9,9 %	4 = 2,0 %
Sonstiges	10 = 11,6 %	0 = 0,0 %	0 = 0,0 %	0 = 0,0 %

Beim Vergleich dieser Angaben fällt zunächst eine Fülle von Unterschieden ins Auge. Aber wie sind sie zu beurteilen? Da wir exakt gleiche Zahlen wohl nur in Ausnahmefällen erwarten dürfen, stellt sich die Frage, welche von diesen Unterschieden nicht mehr als zufällige Schwankungen gelten können. Wie sind die zu beobachtenden Unterschiede insgesamt zu interpretieren? Gibt es, über verschiedene Fächer(gruppen) hinweg, eine einigermaßen gleichbleibende Konzeption im Fortbildungsangebot für diese Schulart? Kann man Trends einer Veränderung beobachten, die sich in verschiedenen Fächern/Fächergruppen gleichermaßen ausprägen?

In einer zweiten Tabelle geben wir das auf die verschiedenen Schularten entfallende Fortbildungsangebot an (wobei die schulartübergreifenden Kurse hier unberücksichtigt bleiben), wiederum in absoluten und relativen Zahlen, und wir fügen jeweils die relativen Anteile der in den einzelnen Schularten beschäftigten Lehrer hinzu (*Beispiel 2*).

*Beschreibende Statistik, Beispiel 2: Angebote für die schulartbezogenen Kurse in Tagen und (in Klammern) relative Anteile für die Lehrer der Schularten an der Gesamtlehrerschaft*

Kursart	1972	1974	1976	1980
Grund-, Haupt- u. Sonderschulen	448 = 66,2 % (61,4 %)	502 = 58,2 % (60,11 %)	543 = 61,3 % (59,7 %)	728 = 58,2 % (60 %)*
Realschulen	0 = 0,0 % (9,6 %)	48 = 5,6 % (9,4 %)	54 = 6,1 % (9,2 %)	108 = 8,6 % (9 %)*
Berufliche Schulen	86 = 12,7 % (9,8 %)	141 = 16,4 % (11,4 %)	111 = 12,5 % (11,4 %)	203 = 16,2 % (11 %)*
Gymnasien	143 = 21,1 % (19,3 %)	171 = 19,8 % (19,2 %)	178 = 20,1 % (19,7 %)	212 = 16,9 % (20 %)*

\* Geschätzte relative Anteile für die Lehrer der Schularten aufgrund der Vorjahresdaten (*Bildung und Wissenschaft in Zahlen 1978*).

Kann man sagen, daß alle Schularten in etwa gleichmäßig mit Fortbildungsangeboten bedacht werden? Welche werden bevorzugt, welche benachteiligt? Dürfen wir Aussagen über den gesamten Beobachtungszeitraum machen, obwohl wir nur Angaben zu vier Zeitpunkten berücksichtigt haben? (Hier wären die vollständigen Daten verfügbar gewesen. Für den Historiker ist es aber eine vertraute Situation, Rückschlüsse aus unvollständigen Daten ziehen zu müssen.) Übereinstimmende Strukturen und Entwicklungstendenzen der zentralen Lehrerfortbildung in Dillingen und regionaler



Fortbildungsaktivitäten einmal unterstellt: Welche Aussagen dürfen wir im Hinblick auf die gesamte bayerische Lehrerfortbildung in diesem Zeitraum wagen?

Fragen dieser Art führen schnell an die Grenzen einer beschreibenden Statistik. Sie sind innerhalb derselben nur nach Intuition und unter Zugrundelegung relativ willkürlicher Kriterien zu beantworten. Man wird von Fall zu Fall entscheiden müssen, ob einem dieses Niveau der Arbeit genügt. Jedenfalls sollte ein solcher entweder viele Fragen offenlassender oder letztlich subjektiver Umgang mit quantifizierten Daten nicht mit der Besonderheit der Geschichtswissenschaft und einer ausschließlich in Anspruch genommenen hermeneutischen Methode begründet werden. Die schließende Statistik stellt durchaus verlässliche Verfahren bereit, mit deren Hilfe die Analyse ein beträchtliches Stück weiter vorangetrieben werden kann.

2.3. Schließende Statistik und multivariate Verfahren

2.3.1. Chi-Quadrat-Tests und Kontingenztabellen-Analyse

Die Frage nach einer angemessenen Repräsentanz der verschiedenen Schularten im Fortbildungsangebot mit Rücksicht auf die Anzahl der in ihnen beschäftigten Lehrer läßt sich mit Hilfe eines Chi-Quadrat-Tests klären:

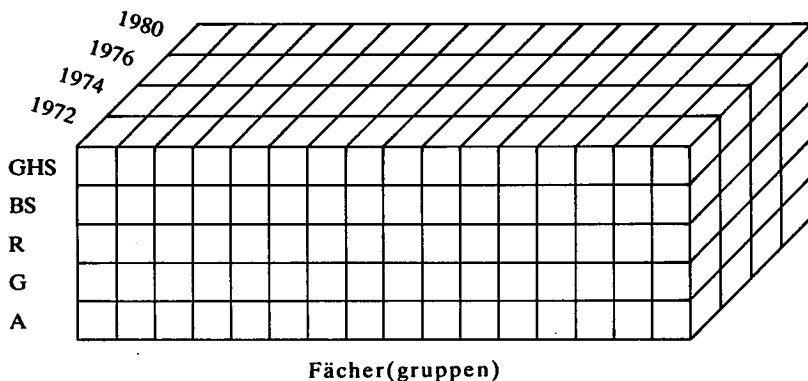
	1972	1974	1976	1980
GHS				
BS		+ **		+ **
R	- **	- **	- *	
G				

+ überrepräsentiert                      - unterrepräsentiert                      Gesamt- $\chi^2 = 149,51^{**}$   
GHS = Grund-, Haupt- u. Sonderschulen; BS = berufliche Schulen; R = Realschulen; G = Gymnasien

Wenn wir aufgrund der demographischen Angaben über die an den einzelnen Schularten beschäftigten Lehrer Erwartungswerte errechnen, ergibt sich ein Gesamt-Chi-Quadrat mit einer Wahrscheinlichkeit von weniger als 1 %. Die Hypothese „Alle Schularten werden, unter Berücksichtigung der an ihnen beschäftigten Lehrer, gleichmäßig mit Fortbildung bedacht“ (eine besondere Form der Hypothese 4, sofern hier Kovarianz des Fortbildungsangebots mit der Zahl der beschäftigten Lehrkräfte behauptet wird), ist zu *verwerfen*, falls wir die geringe Irrtumswahrscheinlichkeit von weniger als 1 % in Kauf nehmen. Prüft man diese Hypothese für jede einzelne Schulart gesondert, so zeigen die Chi-Quadrat-Komponenten<sup>1</sup>, daß sich die Abweichungen des Fortbildungsangebots für GHS und G von den Erwartungswerten im Bereich des Zufälligen bewegen, während das Fortbildungsangebot für R an dreien der vier Beobachtungszeitpunkte signifikant *unter* den Erwartungswerten liegt. Nutznießer dieser Benachteiligung sind die BS, deren Angebot an zwei Zeitpunkten die Erwartungswerte signifikant *übertrifft*.

Zur Überprüfung der Kontinuität im statischen Sinne (Hypothesen 1 bis 3) führen wir einen Homogenitätstest mittels einer dreidimensionalen Kontingenztafel (LIENERT 1978, S. 648 ff.) durch, in welcher die Angaben nach den Dimensionen „Zeit“, „Schulart“ und „Fach“ gruppiert werden:

1 Bei der Überprüfung der Chi-Quadrat-Komponenten ist durch eine Alpha-Adjustierung (eine Erhöhung des Signifikanzniveaus) der Tatsache Rechnung zu tragen, daß mit einer wachsenden Zahl solcher Einzelprüfungen die Wahrscheinlichkeit wächst, daß sich auch zufällig signifikante Befunde ergeben.



Wir prüfen zunächst die Homogenität im Hinblick auf die sog. „Randtafeln“, d.h. hinsichtlich je zweier Merkmale:

#### Ergebnisse der dreidimensionalen Kontingenztabellenanalyse

	Chi-Quadrat
Fächer – Zeitpunkte	826,73 **
Fächer – Schularten	1205,78 **
Schularten – Zeitpunkte	104,10 **
Fach $\times$ Schulart $\times$ Zeitpunkt	1569,77 **
	3706,38 **

Dies bedeutet: (a) Die Hypothese einer Kontinuität des Fortbildungsangebots im statischen Sinne (Oberhypothese zu den Hypothesen 1 bis 3) ist zu verwerfen. (b) Die Hypothese einer strukturellen Konstanz des Fortbildungsangebots der verschiedenen Schularten in der Zeit (Hypothese 1) ist zu verwerfen. (c) Die Hypothese einer strukturellen Konstanz des Fortbildungsangebots der verschiedenen Fächer in der Zeit (Hypothese 2) ist zu verwerfen. (d) Die Hypothese einer strukturellen Konstanz des Fortbildungsangebots der verschiedenen Fächer im Hinblick auf die Schularten (Hypothese 3) ist zu verwerfen. (e) Der weitaus größte Teil der zu beobachtenden Inhomogenität beruht auf einer schwer zu interpretierenden Interaktion von Fach(gruppe), Schulart und Zeitpunkt.

Die Hypothese 3 untersuchen wir näher, indem wir die Chi-Quadrat-Komponenten der Randtafel „Fächer vs. Schularten“ prüfen:

#### Randtafel „Fächer vs. Schularten“

	GHS	BS	R	G	A
Mathematik	+				
Naturwissenschaften			+	+	–
gesellschaftswissenschaftliche Fächer	–	+	+	+	
Deutsch	+				–
Fremdsprachen				+	
musische Fächer		–		–	+
technisch-praktische Fächer	–	+		–	
Religion/Ethik				+	
Verkehrserziehung	+				
Erstunterricht	+				
Sachunterricht	+			–	–
Erziehungswissenschaft			–		
Beratung				–	+
Schulverwaltung					–

+ = signifikantes Überschreiten der Erwartungswerte

– = signifikantes Unterschreiten der Erwartungswerte (jeweils mindestens auf dem 5 %-Niveau)

Durch eine Zerlegung des dreidimensionalen Kontingenz-Quaders in Schichten läßt sich zeigen, in welchem Maß die verschiedenen Fächer bzw. die Schularten von der behaupteten Kontinuität im Sinne struktureller Konstanz abweichen. Wir referieren hier nur die Ergebnisse für die Fächer:

*Überprüfung der Fächer(gruppen) auf Homogenität*

	Chi-Quadrat		Chi-Quadrat
musische Fächer	528,95	Erziehungswissenschaft	184,86
technisch-praktische Fächer	335,18	Sachunterricht	178,64
Tagungen	328,43	Religion/Ethik	168,87
Mathematik	322,92	Naturwissenschaft	166,43
Verkehrserziehung	297,79	Schulverwaltung	151,33
gesellschaftswiss. Fächer	287,82	Beratung	147,76
Fremdsprachen	230,10	Deutsch	108,25
Sonstiges	210,37	Erstunterricht	58,68

Demnach werden die Hypothesen 2 und 3 am deutlichsten vom Fortbildungsangebot in den musischen, in den technisch-praktischen Fächern, in Mathematik, in Verkehrserziehung und für Tagungen zu verschiedensten Themen widerlegt (zusammen etwa die Hälfte des gesamten Chi-Quadrats!).

Durch andersartige Schichtenzerlegungen ist es möglich, die beobachteten Tendenzen noch detaillierter zu erfassen. Nachstehend versuchen wir durch einen inspektiven Vergleich des beobachteten mit dem erwarteten (d.h. hier: des stochastisch aus den Randtafeln geschätzten) Fortbildungsangebot die Abweichungen von der Homogenitätshypothese für das Fach Mathematik präziser zu orten:

*Erwartetes und tatsächliches Fortbildungsangebot in Mathematik (Erwartungswerte in Klammern)*

	1972	1974	1976	1980	Chi-Quadrat
GHS	93 (22,4)	40 (31,9)	24 (31,4)	20 (44,6)	239,89
G	4 (7,1)	5 (10,1)	14 (9,9)	10 (14,1)	6,82
BS	12 (5,5)	0 (7,8)	0 (7,6)	8 (10,9)	23,85
R	0 (2,1)	4 (3,0)	0 (3,0)	5 (4,2)	5,58
A	0 (9,5)	27 (13,6)	0 (13,3)	5 (19,0)	46,32
Chi-Quadrat	243,15	25,97	27,34	26,00	322,46

Die Homogenitätshypothese wird im Fach Mathematik am stärksten durch die Diskrepanz des tatsächlichen und des erwarteten Angebots für GHS im Jahr 1972 widerlegt.

### 2.3.2. Varianzanalyse

Nachdem alle Hypothesen, welche eine Kontinuität im Sinne struktureller Konstanz behaupten, verworfen werden mußten, bleibt zu prüfen, inwieweit Kontinuität im Sinne übereinstimmender Entwicklungstrends (Hypothesen 4 bis 6) angenommen werden kann. Eine spezielle Variante der Hypothese 4 konnte bereits widerlegt werden. Durch eine Varianzanalyse wollen wir prüfen, in welchem Ausmaß die zu beobachtenden Veränderungen des Fortbildungsangebots mit den Faktoren „Zeit“, „Schularten“ und „Fächer(gruppen)“ zusammenhängen und wie stark diese Zusammenhänge jeweils sind.

## *Ergebnisse der Varianzanalyse<sup>2</sup>*

Quelle der Varianz	Varianzaufklärung
Schularten	25,30 % **
Fächer innerhalb der Schularten	38,49 %
Zeit	2,66 % **
Zeit × Schulart	0,92 %
Zeit × Fach(gruppe)	32,63 %

Die Hypothesen „Es besteht kein Zusammenhang zwischen dem Fortbildungsangebot und der Zeit“ (Gegenhypothese zu einer möglichen Oberhypothese 4 und 5) und „Es besteht kein Zusammenhang zwischen dem Fortbildungsangebot und den Schularten“ (Gegenhypothese zu 6) können auf dem 1 %-Niveau widerlegt werden. Zugleich erweist sich der Zusammenhang des Fortbildungsangebots mit der Zeit als relativ schwach, der mit den Schularten als sehr viel stärker.

Bei einer Varianzanalyse können mittels sog. SCHEFFÉ-Tests (vgl. SCHEFFÉ 1963) kritische Differenzen berechnet werden im Hinblick auf das Angebot im gleichen Fach und in derselben Schulart zu verschiedenen Zeitpunkten, das Angebot im gleichen Fach zu demselben Zeitpunkt in verschiedenen Schularten und das Angebot in verschiedenen Fächern derselben Schulart zum gleichen Zeitpunkt. – Ich führe hier nur einige besonders interessante signifikante Differenzen an, die alle als Widerlegungen der Kontinuitätshypothese im Sinne struktureller Konstanz (Hypothesen 1 bis 3) gelten können: In allen Schularten nimmt das Angebot in den musischen Fächern sowie in Religion und Ethik zu. Im gesamten Beobachtungszeitraum werden für GHS mehr Veranstaltungen in Deutsch und in den musischen Fächern angeboten als in den übrigen Schularten. Ähnliche Vorsprünge in Mathematik und Fremdsprachen (Englisch!) bestehen nur anfangs. Gegen Ende des Beobachtungszeitraums enthält das Fortbildungsangebot für GHS mehr Erziehungswissenschaft und Religion bzw. Ethik als für jede andere Schulart. 1972 dominieren in GHS Mathematik, Englisch, Deutsch und Erziehungswissenschaften über jedes andere Fach. 1974 stehen musische, gesellschaftswissenschaftliche Fächer, Religion/Ethik und Englisch an der Spitze. 1976 sind wiederum die musischen Fächer, Religion/Ethik, sodann Erziehungswissenschaften und Deutsch beherrschend, 1980 Religion/Ethik, musische Fächer, Erziehungswissenschaften und Deutsch (jeweils in dieser Reihenfolge).

### *2.3.3. Ähnlichkeitsmetrik und Clusteranalyse*

Die Kontinuität des Fortbildungsangebots innerhalb der Schularten (Hypothesen 1 und 4) unterziehen wir mit Hilfe der Ähnlichkeitsmetrik einer genaueren Prüfung. Indem wir aus je zwei Fächer(gruppen)profilen derselben Schulart zu verschiedenen Zeitpunkten einen Koeffizienten errechnen, können wir beurteilen, ob die Ähnlichkeit ein überzufälliges Ausmaß erreicht, und zugleich die Größe der Ähnlichkeit feststellen. Der CATTELL-Index (CATTELL 1957; CATTELL/COULTON 1966), den wir unter den zahlreichen Ähnlichkeitskoeffizienten auswählen, mißt die Ähnlichkeit nach Profilhöhe, Profilstreuung und Profilstalt (GREGSON 1975, S. 53), so daß wir eine Oberhypothese zu 1 und 4 testen.

---

2 Es wurde eine zweifaktorielle Varianzanalyse mit Meßwiederholungen über die Fächer(gruppen) als Untersuchungseinheiten mit den Faktoren „Zeit“ und „Schularten“ gerechnet. Zum Verfahren vgl. BORTZ 1977, S. 414ff.

### Ähnlichkeiten im Interjahresvergleich

	1972–74	1974–76	1976–80	$\bar{x}$
GHS	0,17	0,05	0,51 **	0,24
BS	0,35	0,62 **	0,40 *	0,46
R	–	0,47 **	0,31	0,39
G	0,31	0,62 **	0,49 **	0,47
A	0,00	0,20	0,62 **	0,27
$\bar{x}$	0,21	0,39	0,47	

Die signifikanten Werte zeigen an, für welche Zeiträume und welche Schul- bzw. Kursart die Hypothese, daß keine Kontinuität („Ähnlichkeit“) bestehe, zu verwerfen ist. Insofern lediglich die Hälfte aller Koeffizienten signifikant ist, kann die Kontinuität nicht gerade als groß gelten. Sie nimmt aber während des Beobachtungszeitraums ständig zu. – Für BS und G erscheint zwischen 1974 und 1976 die größte, für GHS und A erst seit 1976 überhaupt eine gewisse Kontinuität in der Lehrerfortbildung zu bestehen. Die Kontinuität der Kurse für GHS und der schulartübergreifenden A-Kurse ist im gesamten Beobachtungszeitraum geringer als jene der Kurse für die übrigen Schularten.

Es liegt nahe, auch die Ähnlichkeiten je zweier Schul- bzw. Kursarten hinsichtlich ihres Fächer(gruppen)profils zum gleichen Zeitpunkt zu ermitteln. Zieht man in Betracht, daß auch gemeinsame Unähnlichkeit je zweier Schul- bzw. Kursarten allen übrigen gegenüber Ähnlichkeit konstituiert, so wird aus dem bivariaten Vergleich ein multivariater. Ein adäquates Verfahren zu seiner Durchführung (die im vorliegenden Fall bei lediglich 5 Variablen noch durch inspektiven Vergleich bewältigt werden könnte) ist die Clusteranalyse, die auf rechnerischem Weg unter Berücksichtigung *aller* Ähnlichkeiten Gruppen größter Ähnlichkeit bildet. Wählt man eine Ähnlichkeit von etwa 0.30 als Abbruchkriterium, so erhält man folgende Cluster:

#### Clusteranalyse<sup>3</sup> der Schul- bzw. Kursarten nach Ähnlichkeiten der Fächer(gruppen)profile

1972	GHS, G	B	A
1974	GHS, R	A, G, BS	
1976	GHS, A, G	BS, R	
1980	GHS, A, BS	G, R	

Das Gesamtergebnis kann zur Prüfung der Hypothesen 3 und 6 herangezogen werden: Ist das Fortbildungsangebot homogen, so darf sich an dem betreffenden Zeitpunkt keine Lösung mit mehreren Clustern ergeben. Variiert das fachliche Fortbildungsangebot in einer gleichbleibenden Weise nur nach Schularten, so müßten sich zu allen vier Zeitpunkten dieselben Cluster ergeben.

Auf der Basis von CATTELL-Indizes, die über die Häufigkeiten jedes Fachs in den verschiedenen Schul- bzw. Kursarten zu den vier Zeitpunkten gerechnet sind, läßt sich auch eine Clusterung der Fächer vornehmen. Wenn strenge statische oder dynamische Kontinuität im Sinne der Hypothesen 2, 3, 5, 6 gegeben ist, darf kein nennenswerter Unterschied in den Ähnlichkeiten auftreten und dementsprechend keine Lösung mit mehreren Clustern zustandekommen. Für den wahrscheinlicheren Fall, daß solche Verhältnisse nicht vorliegen, sollte geprüft werden, ob die gefundene Clusterung schulart-, fächergruppen- und/oder zeittypische Züge trägt. Wählt man eine Ähnlichkeit von etwa 0.40 als Abbruchkriterium, so erhält man folgende Cluster:

3 Die Clusteranalysen wurden nach den BMDP/P1M gerechnet (*average-linkage-Methode*).

### *Clusteranalyse der Fächer(gruppen) nach Ähnlichkeiten des Fortbildungsangebots für verschiedene Schularten zu verschiedenen Zeitpunkten*

Cluster 1: Mathematik, Deutsch, Erstunterricht, Sachunterricht, Naturwissenschaften, Fremdsprachen;

Cluster 2: musische Fächer, Erziehungswissenschaften, Beratung, Tagungen;

Cluster 3: Religion/Ethik, Schulverwaltung, Sonstiges;

Cluster 4: Verkehrserziehung und gesellschaftswissenschaftliche Fächer.

(Die technisch-praktischen Fächer bleiben isoliert.)

Diese Clusterlösung ist offenbar nicht ausschließlich aus einem der drei hypothetischen Ordnungsprinzipien zu erklären: (1) Allenfalls die Fächer des ersten Clusters haben eine stärkere Affinität zur GHS (was sich auch dadurch belegen läßt, daß das Profil der GHS, wenn es in die Analyse einbezogen wird, sich diesem Cluster einfügt), wobei die Mehrzahl der Fächer auch anderen Schularten zugeordnet werden kann. Es sind aber außer typischen Volksschulfächern hauptsächlich solche, welche bei der Grund- und Hauptschulreform eine besondere Rolle spielten. (2) Das zweite Cluster enthält hauptsächlich Fächer bzw. Veranstaltungen mit unmittelbarer erzieherischer Relevanz (auch den musischen Fächern wird ja eine besondere Bedeutung im Rahmen schulischer Erziehung zugesprochen!). (3) Läßt man im dritten Cluster Veranstaltungen zu allen möglichen Anlässen („Sonstiges“) außer Betracht, so könnte ein gemeinsamer Nenner für Religion/Ethik und Schulverwaltung in der Ordnungsfunktion vorliegen. (4) Eine Interpretation für das vierte Cluster wage ich nur in Frageform anzubieten: Sollte es sich so verhalten, daß die gesellschaftswissenschaftlichen Fächer als Adaptation an vorgegebene und nicht hinterfragbare Regelungen des zwischenmenschlichen Verkehrs eine analoge Funktion erfüllen wie die Verkehrserziehung im Hinblick auf den Straßenverkehr?

#### *2.3.4. Faktorenanalyse*

Eine Faktorenanalyse derselben Daten erbringt in der schwerpunktmäßigen Zuordnung einzelner Fächer zu bestimmten Faktoren eine Gruppierung, welche sich mit der in der Clusteranalyse gefundenen weitgehend deckt:

*Faktorenanalyse<sup>4</sup> der Fächer(gruppen) nach Ähnlichkeiten des Fortbildungsangebots für verschiedene Schularten zu verschiedenen Zeitpunkten (varimax-rotierte Gewichtszahlen)*

	I	II	III	IV	V
Mathematik	0.90	0.21	-0.06	0.07	-0.07
Naturwissenschaften	0.84	-0.20	-0.05	0.18	0.32
gesellschaftswissenschaftliche Fächer	0.19	-0.04	0.38	0.77	-0.02
Deutsch	0.70	0.27	0.45	0.26	0.09
Fremdsprachen	0.81	-0.15	0.10	0.24	0.29
musische Fächer	0.19	0.59	0.06	0.14	0.29
technisch-praktische Fächer	-0.05	0.63	0.18	-0.01	0.05
Religion/Ethik	0.11	0.15	0.69	0.41	0.53
Verkehrserziehung	0.22	0.17	-0.07	0.89	-0.02
Erst-Unterricht	0.75	0.33	0.49	0.09	0.12
Sachunterricht	0.92	0.30	0.22	0.08	-0.03
Erziehungswissenschaft	0.35	0.57	0.32	0.03	0.50
Beratung	0.31	0.56	0.44	0.24	0.40
Tagungen	0.09	0.42	0.15	-0.15	0.86
Schulverwaltung	0.24	0.09	0.83	-0.01	0.32
Sonstiges	-0.01	0.30	0.77	0.10	-0.08

4 Gerechnet nach dem SPSS/PA 2 (Hauptkomponentenanalyse).

Sie läßt aber außerdem erkennen, daß der Faktor I, welcher dem 1. Cluster entspricht, der weitaus mächtigste ist: Er klärt 45,8 % der gesamten Varianz auf, Faktor II dagegen nur 16,6 %, Faktor III 10,5 %, Faktor IV 7,6 % und Faktor V nur 6,4 %. Akzeptiert man die Interpretation, daß Faktor I im weitesten Sinne als ein GHS-spezifischer anzusehen ist, würde dies wenigstens auf das *Dominieren* einer schulartspezifischen Tendenz schließen lassen, wenn schon ganz offenkundig die Variation des Fortbildungsangebots nicht *ausschließlich* mit schulartspezifischen Strukturen konform geht.

### 3. Zusammenfassende Interpretationsskizze

Das Angebot bayerischer Lehrerfortbildung im Zeitraum von 1972 bis 1980 weist keine Kontinuität im Sinne struktureller Konstanz auf. Es ist vielmehr in recht einschneidenden Veränderungen begriffen.

Da es wenig plausibel ist, eine Wechselwirkung zwischen Lehrerfortbildung und Schulentwicklung oder gar eine Beeinflussung der Schulentwicklung durch die Lehrerfortbildung anzunehmen, gehe ich bei der Interpretation der empirischen Befunde zu diesen Veränderungen davon aus, daß die Lehrerfortbildung überwiegend durch die Schulentwicklung geprägt wird. Im übrigen wird die Interpretation erst dadurch historisch relevant, daß die Befunde hypothetisch zu zeitgeschichtlichen Entwicklungen und Daten in Beziehung gesetzt werden, die zwar präziser gefaßt und detaillierter dargestellt, nicht aber wiederum mit den empirischen Ergebnissen verrechnet werden können.

Insgesamt zeigt sich eine deutliche Korrespondenz von Veränderungen in der Lehrerfortbildung und Veränderungen im Schulsystem. Die siebziger Jahre waren in Bayern sehr stark von der Reform der Grundschule und vom Auf- und Ausbau der Hauptschule geprägt. Das Ergebnis der Faktorenanalyse deutet darauf hin, daß das Angebot in der Lehrerfortbildung am stärksten durch diese Bestrebungen bestimmt wird. Im einzelnen scheinen besonders Fortbildungsveranstaltungen in Mathematik, in Fremdsprachen (soweit es sich um Englisch handelt), in Naturwissenschaften, in Deutsch sowie im Sach- und Erstunterricht den Bedürfnissen der GHS zu entsprechen. Die drei erstgenannten Fächer muß man wohl im Zusammenhang mit der Einführung der „Neuen Mathematik“ in der Grundschule, der Etablierung des obligatorischen Englischunterrichts in der Hauptschule und der Verwissenschaftlichung des Naturlehreunterrichts in der Hauptschule sehen. Daß das Fortbildungsangebot für diese Fächer im Untersuchungszeitraum fällt, ist folgerichtig: Die massive Abstützung der genannten Reformen durch flankierende Lehrerfortbildung kann in dem Maß zurückgenommen werden, wie die beabsichtigten Innovationen in der Schule implementiert sind. Fächer wie Deutsch und Erstunterricht hingegen haben eine traditionelle Zentralstellung im Kanon dieser Schularten. Sie wurden bis zur Mitte der siebziger Jahre in der Lehrerfortbildung von den „Reformfächern“ etwas zurückgedrängt, finden aber dann, nach einem vorläufigen Abschluß der Reformen, wieder stärkere Beachtung. Der Sachunterricht nimmt insofern eine Mittelstellung sein, als er ein traditionell bedeutsames Fach im GHS-Bereich ist, zugleich aber in letzter Zeit im Zuge stärkerer Wissenschaftsorientierung mehr und mehr auch Gegenstand reformerischer Bemühungen war.

Wie sehr die Entwicklung des Fortbildungsangebots für GHS durch die Veränderungen in diesem Teil des Schulsystems geprägt ist, zeigt sich auch an den relativ geringen Ähnlichkeiten der Fächerprofile im Interjahresvergleich, die auf erhebliche Unsicherheit oder doch jedenfalls sich ablösende unterschiedliche Tendenzen in der Konzeption von Kursen mit diesem Schulartbezug schließen lassen. Eine Konsolidierung zeichnet sich erst seit 1976 in einer deutlich höheren Ähnlichkeit der Profile ab.

Ein weiterer Beleg für die unstete Entwicklung des Fortbildungsangebots für GHS sind die wechselnden Nähen von GHS-Kursen zu anderen schulartbezogenen Kursen. Bis zur Mitte der siebziger Jahre scheint eine Neigung zur Orientierung an G- und R-Kursen zu bestehen, die man im Zusammenhang mit dem Versuch der Hauptschule sehen muß, sich zu einer weiterführenden Schule nach dem Vorbild traditioneller weiterführender Schulen zu qualifizieren und zu profilieren. Nach dem Scheitern dieser Bestrebungen findet sich 1980 wieder die alte Gruppierung GHS und BS einerseits und G und R andererseits.

Daß das Fortbildungsangebot für R bis 1976 ein deutliches quantitatives Defizit aufweist, könnte damit zusammenhängen, daß es in diesen Jahren durchaus eine offene Frage war, ob nicht eine allgemein anerkannte und evtl. weiter ausgebaut Hauptschule die Realschule ablösen würde. Nachdem sich diese Frage mehr und mehr zuungunsten der Hauptschule entscheidet, pendelt sich auch das Fortbildungsangebot für R beim Durchschnitt ein.

Die Beruflichen Schulen erleben in den siebziger Jahren eine starke Expansion sowohl im Hinblick auf die Schülerfrequenzen als auch auf die Anzahl der Schularten in diesem Bereich. Im Zusammenhang damit bedurfte es und bedarf es offenbar noch immer großer Anstrengungen, der Lehrerschaft fehlende Qualifikationen wenigstens notdürftig auf dem Weg der Lehrerfortbildung zu vermitteln. Hauptsächlich hieraus dürfte sich wohl das teilweise erheblich über dem Durchschnitt liegende Fortbildungsangebot für BS erklären.

Das berufliche Bildungswesen ist in Bayern in den siebziger Jahren auch durch Bemühungen gekennzeichnet, neuartige weiterführende Schulen aufzubauen. Nimmt man die wechselnde Nähe des Fortbildungsangebots für BS zu dem anderer Schularten zum Indiz, dann scheint es bis zur Mitte der siebziger Jahre eine Tendenz zu geben, die neuen weiterführenden beruflichen Schulen, vielleicht sogar das berufliche Schulwesen überhaupt, an den traditionellen weiterführenden Schulen zu orientieren. Daß sich 1980 wieder die alte Zuordnung der BS-Kurse zu GHS-Kursen findet, kann als Scheitern solcher Profilierungsbemühungen, aber auch als Ausdruck eines sich durchsetzenden Bewußtseins vom Eigencharakter beruflicher Bildung interpretiert werden.

Die größte Unstetigkeit weist die Entwicklung der schulartübergreifenden Fortbildungskurse auf. Dies kommt sowohl in sehr geringen Ähnlichkeiten im Interjahresvergleich als auch in den wechselnden Nähen zu den verschiedenen schulartbezogenen Kursen zum Ausdruck. Vermutlich erklärt sich diese Unstetigkeit zum größten Teil daraus, daß die schulartübergreifenden Kurse in Bayern während der siebziger Jahre erst aufgebaut wurden, man infolgedessen ein tragfähiges Konzept erst suchen bzw. verschiedene Konzepte in kurzen Zeiträumen erproben mußte. Auch hier ist von der Mitte der siebziger Jahre an eine Stabilisierung erkennbar. Daß diese schulartübergreifenden Kurse ihre Schwerpunkte im musischen Bereich und in der Schulberatung haben, indiziert eine eher zurückhaltende Öffnung der schulartspezifischen Lehrerfortbildung in Bereichen, welche in der Lehrerschaft und in der Öffentlichkeit ohnehin schon weitgehend als schulartunspezifisch galten. – Die gymnasiale Lehrerfortbildung weist vergleichsweise die größte Stetigkeit auf: vielleicht Ausdruck der Stabilität des bayerischen Gymnasiums im Untersuchungszeitraum. Möglicherweise würde sich dieser Eindruck nicht unwesentlich verschieben, wenn man die Fortbildungsveranstaltungen zur Kollegstufe besonders berücksichtigt und analysierte.

Das bayerische Angebot an Lehrerfortbildung im untersuchten Zeitraum ist offenbar primär von der Reform der Grundschule und vom Auf- und Ausbau der Hauptschule,



daneben aber auch sehr stark von Bemühungen um den engeren pädagogischen Auftrag der Schule geprägt: Diese artikulieren sich in einer wachsenden Zahl von Veranstaltungen über erziehungswissenschaftliche Themen und Fragen der Schulberatung, aber auch in dem sich enorm ausweitenden Angebot in den musischen Fächern. Es liegt nahe, hier eine Verbindung zu den Bestrebungen um die „Wiedergewinnung des Erzieherischen“ zu vermuten, die nach der sog. Tendenzwende einsetzten. Daß die letztere auch auf die Lehrerfortbildung durchschlägt, könnte eine Erklärung für die mehrfach beobachtete Umorientierung und Stabilisierung derselben etwa seit der Mitte der siebziger Jahre geben, welche demnach eine Markierung zwischen den Jahren reformerischer Aktivitäten und solchen der Konsolidierung und Verfestigung darstellte. (Ob das zunehmende Fortbildungsangebot in Religion/Ethik und zu Fragen der Schulverwaltung sowie des Schulmanagements ebenfalls mit der Tendenzwende in Zusammenhang gebracht werden kann, bedürfte weiterer Untersuchungen.)

Die Ergebnisse der Cluster- und der Faktorenanalyse deuten darauf hin, daß die Bemühungen um die „Wiedergewinnung des Erzieherischen“ und die Bestrebungen der Tendenzwende, soweit sie sich in der Lehrerfortbildung verfolgen lassen, ineinanderfließen: Offenbar geht es (1) ganz allgemein um eine stärkere Pädagogisierung von Schule und Unterricht, (2) aber auch um das Zurückdrängen einer vorgeblich zu stark ausgeprägten Rationalität, um eine klarere weltanschauliche Orientierung und (3) um die optimale Leitung von Schullaufbahnen und um eine reibungslos funktionierende, effektive Schulverwaltung. Daß man sich neuerdings wieder nachdrücklicher um die Sicherung schulischer Elementarbildung durch Fortbildungsveranstaltungen zum Erstlese- und Erststufenunterricht sowie zur muttersprachlichen Bildung bemüht, könnte ein weiteres Charakteristikum ein und derselben bildungspolitischen Position sein.

Obwohl sich die dargelegten Trends in der Lehrerfortbildung erkennen lassen, bestimmen sie diese nur begrenzt: Allem Anschein nach resultiert das Fortbildungsangebot in der Hauptsache aus Zufälligkeiten und *ad hoc*-Bedürfnissen. Am wenigsten scheint die Kontingentierung der Fortbildung für die verschiedenen Schularten kurzfristigen und gravierenden Änderungen unterworfen zu sein, vermutlich nicht zuletzt deswegen, weil die Lehrerschaft derselben eine starke Lobby darstellt und allzu auffällige Verschiebungen verhindert.

#### *4. Ausblick auf die methodische Bedeutung quantitativer Verfahren in der sozialgeschichtlichen Forschung*

Sowohl im alltäglichen Leben als auch in der historischen Forschung begreifen wir die Vergangenheit vor dem Hintergrund unseres Verständnisses der Gegenwart. In erfahrungswissenschaftlicher Terminologie: Wir haben eine allgemeine Theorie über die Vorgänge und Ereignisse in unserer Zeit, aus der wir Partialtheorien und speziellere Hypothesen ableiten. Mit ihrer Hilfe versuchen wir sowohl gegenwärtige als auch in der Vergangenheit liegende Zusammenhänge zu erklären. In dem Maß, wie wir unsere allgemeinere Rahmentheorie oder unsere Partialtheorien und die entsprechenden Hypothesen ändern, wandelt sich auch unser Geschichtsbild. Dieser Sachverhalt wurde oft etwas mißverständlich als „Umschreiben“ der Geschichte bezeichnet. Die Sozialgeschichte ist in diesem Sinne aus einer verstärkten Hinwendung zur Analyse sozioökonomischer Bedingungsfaktoren unserer Gesellschaft hervorgegangen.

Die in ihrem Rahmen an der Vergangenheit zu prüfenden sozialisationstheoretischen Hypothesen sind gewöhnlich außerordentlich komplex, im allgemeinen sehr viel komplexer als beispielsweise solche aus der biographischen Forschung. Daraus ergibt sich, daß quantitative Verfahren, sofern man solche einsetzt, sehr schnell zu kaum überschaubaren Datenmengen führen, insbesondere wenn sie lediglich mit Hilfe der beschreibenden Statistik aufbereitet werden. Verfahren der schließenden Statistik und multivariate Verfahren bieten in den meisten Fällen sehr viel bessere Strukturierungshilfen – vorausgesetzt, man hat klare Hypothesen. Dabei müssen die statistisch prüfbaren Hypothesen meistens sehr viel formaler sein als die i. e. S. historischen Hypothesen. In der Regel wird man sich deshalb mit einer partiellen Stützung historischer Hypothesen durch geprüfte und vorläufig bewährte statistische Hypothesen begnügen müssen. Keinesfalls kann die mathematische Exaktheit der Verfahren die historische Vernunft ersetzen.

Daß sie erheblichen Gewinn aus der Anwendung quantitativer Verfahren ziehen könnte, hat die Sozialgeschichte sicherlich mit einer Reihe anderer historischer Disziplinen, z. B. mit der Kulturgeschichte, gemeinsam. Für einen verstärkten Einsatz solcher Verfahren in ihr spricht neben dem Umstand, daß gerade für diese Disziplin ein reichhaltiges, quantitativer Auswertung zugängliches Datenmaterial vorhanden ist, vor allem die z. T. erhebliche ideologische Befangenheit der Auseinandersetzung über sozialgeschichtliche Theorieansätze und Befunde. Im Interesse einer Versachlichung erscheint es dringend geboten, auf quantitative Verfahren der Hypothesenprüfung zurückzugreifen, wo immer dies möglich ist.

### *Literatur*

- BAYERISCHES STAATSMINISTERIUM FÜR UNTERRICHT UND KULTUS (Hrsg.): Lehrerfortbildung in Bayern. Donauwörth 1972 ff.
- BAYERISCHES STAATSMINISTERIUM FÜR UNTERRICHT UND KULTUS (Hrsg.): Bildung und Wissenschaft in Zahlen. (Reihe A. Heft 9.) München 1978.
- BORTZ, K.: Lehrbuch der Statistik für Sozialwissenschaftler. Berlin 1977.
- CARR, E. H.: Was ist Geschichte? Stuttgart 1963.
- CATTELL, R. B.: Personality and Motivation Structure and Measurement. London 1957.
- CATTELL, R. B./COULTER, M. A.: Principles of behavioral taxonomy and the mathematical basis of the taxonomy computer program. In: British Journal of Mathematical and Statistical Psychology 19 (1966), S. 237–269.
- COLLINGWOOD, R. G.: Philosophie der Geschichte. Stuttgart 1955.
- FABER, K. G.: Theorie der Geschichtswissenschaft. München <sup>2</sup>1972.
- GEIGER, H./SCHNEIDER, J.: Der Umgang mit Computern. München 1975.
- GREGSON, R. A. M.: Psychometrics of Similarity. New York 1975.
- LIENERT, G. A.: Verteilungsfreie Methoden in der Biostatistik. Bd. II. Meisenheim <sup>2</sup>1978.
- SCHÉFFÉ, H.: The Analysis of Variance. New York 1963.



## Lehrerschaft und Faschismus\*

Die sozialgeschichtliche Wendung der pädagogischen Historiographie hat in den letzten Jahren neben Studien zur Konstitutionsphase des neuzeitlichen Bildungssystems besonders intensiv in ihren Arbeiten den Zeitraum von Weimarer Republik und Nationalsozialismus berücksichtigt. Untersuchungen über den Lehrer, seine Berufsgeschichte, die Geschichte seiner Organisationen und deren gesellschaftlich-politische Einstellungen und Verhaltensweisen bilden innerhalb dieser Untersuchungen nur einen vergleichsweise kleinen Teil; für die Konsequenzen professionalen Handelns für Klientel und Gesellschaft, für die Folgeprobleme organisationsspezifischer Formierung der Lehrer und für die berufspraktische und gesellschaftliche Orientierungsfunktion der Erziehungswissenschaft sind aber diese Arbeiten von erheblicher Bedeutung. Welche theoretisch-historiographische und der Aufklärung der Gegenwart dienende Bedeutung diese Studien haben, ist nun angesichts ihrer kontroversen Deutungsmuster nicht eindeutig zu sagen; diese Kontroversen waren Anlaß des konzept- und methodenkritischen Gesprächs der Arbeitsgruppe während des Göttinger Kongresses.

Wir werden im folgenden (1) den Forschungsstand und einige der offenen und kontroversen Fragen resümieren und (2) die Problematik von ‚Lehrerschaft und Faschismus‘ an zwei zentralen Fragen – Faschismusbegriff und Ideologiekritik – intensiver diskutieren, um auch Möglichkeiten weiterer Arbeit anzudeuten.

### *1. Der Stand der Diskussion – Daten und Erklärungsmuster zur ‚Faschisierung‘ der Lehrer*

#### **1.1. Das politische Verhalten der Lehrer und ihrer Organisationen beim Übergang in den Nationalsozialismus**

Die historische Forschung über Lehrer, Lehrerberuf und Lehrerorganisation innerhalb der Erziehungswissenschaft für den Zeitraum vom Ausgang der Weimarer Republik bis nach 1933 zeigt zunächst in ihrem Kenntnisstand und in ihren Fragestellungen die Folgen eines gegenüber der Geschichtswissenschaft verspäteten Einsatzes. Das erweist sich in der Konzentration der bisherigen Forschung auf die Phase des Übergangs ebenso wie in der Dominanz der politisch-pädagogischen Frage nach den Gründen der Annäherung von Lehrerschaft und Nationalsozialismus. Während für die allgemeine Geschichte und die

---

\* Wir haben im folgenden – in der Absicht, eine Orientierung über das Thema zu geben – die Thesen und Diskussionen der Arbeitsgruppe ‚Lehrerschaft und Faschismus‘ mit einem Bericht über die Forschungslage und die Forschungsdesiderata verbunden. Den Teilnehmern der AG besonders D. KRAUSE-VILMAR danken wir für die Bereitschaft, ihre Diskussionsbemerkungen für diesen Bericht verwerten zu können. Mit der vorliegenden Abhandlung wird man freilich nur uns belasten dürfen. (Das Papier entstand aus gemeinsamen Diskussionen, für die Endfassung von Teil 1 zeichnet H. E. TENORTH, für Teil 2 W. BREYVOGEL als Autor.)

Geschichte des Erziehungswesens zunehmend die Analyse der Herrschaftsmechanismen und die Frage nach deren tatsächlicher Wirkung in den Mittelpunkt des Interesses rückt, stehen die Untersuchungen über die ‚Gleichschaltung‘ der Lehrerorganisationen noch sehr in den Anfängen (vgl. aber KÜPPERS 1979), und Arbeiten über das Verhalten der Lehrer und ihrer Organisation während des Nationalsozialismus fehlen fast vollständig<sup>1</sup>. Für die Endphase der Weimarer Republik und das politische Verhalten der Lehrer in diesem Zeitraum läßt sich indes schon jetzt ein relativ gesichertes Bild zeichnen.

Für die Mehrheit der Lehrer läßt sich festhalten, daß sie gegenüber dem aufziehenden Nationalsozialismus weder einen nachhaltigen Widerstand geleistet haben noch die Verteidigung der Republik für notwendig und wünschenswert hielten. Auch die Mehrheit der Lehrer läßt sich den sozialen Gruppen vorwiegend der bürgerlich-kleinbürgerlichen Schichten zuordnen, die passiv-resignativ-distanziert den Untergang der Republik beobachteten oder, als Teil dieser Mehrheit, aktiv als Nationalsozialisten an der Zerstörung der Republik mitwirkten. Für die Phase nach der ‚Machtübernahme‘ der Nationalsozialisten scheint für die Mehrheit der Lehrer aber auch keine langanhaltende emphatische Zustimmung gegenüber NSDAP, NSLB und der neuen Politik kennzeichnend zu sein, sondern eher die berufspolitische Erneuerung und interessenstrategische Kontinuität alter politischer und berufspolitischer Orientierungs- und Abgrenzungsmechanismen innerhalb der neuen Organisationsformen. – Diese Tendenzaussage für das politische Verhalten der Mehrheit der Lehrer bedarf für die einzelnen Lehrergruppen und für einzelne Regionen der Differenzierung, die das für die Mehrheit gültige Bild zwar nicht revidieren, aber weiter aufhellen kann. Eine solche Differenzierung ist auch notwendig, um der Minderheit der Lehrer Gerechtigkeit widerfahren zu lassen, die nicht nur die faschistische Bewegung in Deutschland frühzeitig kritisierte und bekämpfte, sondern zugleich die demokratischen Errungenschaften von Weimar verteidigte.

Zu nennen sind hier u. a. die gewerkschaftlich orientierten Lehrer, etwa die in der Allgemeinen Freien Lehrgewerkschaft (AFLD) zusammengeschlossenen (ca. 2000) Lehrer, der Bund entschiedener Schulreformer PAUL OESTREICHs oder schulreformerische Gruppen wie der Deutsche Republikanische Lehrerbund (DRLB) und der Bund der freien Schulgesellschaften (vgl. KRAUSE-VILMAR 1978, S. 13 ff.). Diese Lehrer waren nach 1933 der Verfolgung durch die Nationalsozialisten ausgesetzt, wie OESTREICH, sie lösten auch, wie die Mitglieder AFLD, ihre Organisationen selbst auf und entzogen sich dem Zugriff, indem sie in den Untergrund oder in die politische Emigration gingen (vgl. ARBEITSGRUPPE GESCHICHTE DER LEHRERBEWEGUNG 1973, S. 36 ff.; OESTREICH 1947; BOHM 1973; FEIDEL-MERTZ/SCHNORBACH 1977).

Indizien dafür, daß auch innerhalb des Deutschen Lehrervereins (DLV), der größten Volksschullehrerorganisation, die Mitglieder nicht kampfflos sich und ihre Organisation in den Nationalsozialismus integrieren lassen wollten, finden sich ebenfalls für die Endphase der Weimarer Republik. Höhepunkt eines argumentativen Richtungskampfes über das einzuschlagende politische Verhalten ist die Vertreterversammlung des DLV in Rostock, 1932. Von Delegierten aus Hamburg, Bremen, Sachsen und dem Rheinland wird in Modifikation eines bewußt vage gehaltenen Antrags des DLV-Vorstands<sup>2</sup> eine Entschliebung folgenden Wortlauts zur Abstimmung eingebracht: „Der Deutsche Lehrerverein bekennt sich daher zur Idee der Gleichberechtigung und Mündigkeit aller Volksgenossen und wendet sich mit aller Schärfe gegen alle Bestrebungen, die Demokratie durch die Diktatur zu ersetzen. Er

---

1 Erste Hinweise bei ERGER (1979); A. NATH (Göttingen) hat während der AG über ein vergleichbares laufendes Projekt zu den organisationspolitischen Strategien der Philologen berichtet, auf dessen Ergebnisse sich der Text stützt (s. dazu A. NATH: Der Studienassessor im Dritten Reich. In: Z. f. Päd. 27 [1981], S. 281–306). Von W. FEITEN (Aachen) ist eine Studie zur Organisationsstruktur des NSLB angekündigt, die J. ERGER in der AG in ersten Ergebnissen während des Kongresses in Göttingen resümiert hat.

2 Der ursprüngliche Antragstext bei BOLLING (1979, S. 214f.).

bekannt sich erneut zur Grundidee der Reichsverfassung: Das Deutsche Reich ist eine Republik, die Staatsgewalt geht vom Volke aus“ (BÖLLING 1978, S. 215). Die Mehrheit der Delegierten lehnt aber diesen Antragstext mit Hinweis auf die politische Neutralität des DLV und in der Hoffnung, den Bestand der Organisation durch Neutralisierung stärken und retten zu können, entschieden ab.

Kritik des Nationalsozialismus, freilich ohne damit die Verteidigung der Republik zu verbinden, findet sich auch innerhalb der katholischen Lehrerschaft (vgl. KÜPPERS 1975; MLEINEK 1948). Das Verhältnis der katholischen Lehrer zum Parteienstaat, zu Pluralismus und Demokratie war schon „immer etwas kühl“ (KÜPPERS 1975, S. 84). Spätestens nach dem Scheitern der zentralbeteiligten Regierung BRÜNING, der sich der Katholische Lehrer- wie Lehrerinnenverband besonders verbunden fühlt – auch in der Verteidigung der Besoldungskürzungen gegen die Kritik der anderen Lehrerverbände (KÜPPERS 1975, S. 65) – befinden sich die katholischen Lehrer „auf dem Weg nach rechts“ (S. 88). Sie sehen einen in der Tradition der katholischen Soziallehre fundierten Ständestaat als „Alternative“ (S. 85) zur Demokratie. „Nationalrevolutionäre Euphorie“ (S. 91) kennzeichnet das Verhalten der katholischen Lehrer nach dem März 1933, und das Reichskonkordat läßt vollends die konservativ-konfessionellen Reserven zurücktreten – wie im gesamten Katholizismus (vgl. MORSEY 1960; MORSEY 1969).

Damit zeigen dann auch die katholischen Lehrer wie die Philologen (HAMBURGER 1974, 1977; LAUBACH 1977; FURCK 1966), die Mehrheit der Volksschullehrer oder der Sonderschullehrer (BLEIDICK 1973, S. 827) das für die Endphase der Weimarer Republik typische angepaßte, republikfeindliche, konservativ-blinde Verhalten, das in der Formel vom „Versagen“ der Lehrerschaft angesichts des Nationalsozialismus festgehalten ist. Zu ergänzen ist schließlich, daß noch in höherem Maß als die im Amt befindlichen Lehrer die Junglehrer aller Organisationen sich bereits vor 1933 nicht nur dem Nationalsozialismus *ideologisch*, sondern auch *organisatorisch* annähern (KÜPPERS 1975, S. 127f.; BREYVOGEL 1979, S. 190ff.; BÖLLING 1978, S. 206f.). Nachgewiesen ist auch, daß vor 1933 bereits Lehrer in Verwaltungs- und Aufsichtsfunktionen im NSLB stärker vertreten waren als einfache ‚Klassenlehrer‘ (BREYVOGEL 1979, S. 200). Nennenswertes Widerstandspotential läßt sich demnach für die Mehrheit der Lehrerschaft nicht konstatieren. Berücksichtigt man indes, daß sich noch 1926 aufgrund einer (methodisch allerdings nicht ganz unproblematischen) Befragung innerhalb der Volksschullehrerschaft Preußens ca. 18% der Lehrer als politisch ‚Links‘, 27% als ‚Links bis Mitte-Links‘ und 39% als zugehörig zur ‚Mitte‘ – parallel zu den politischen Parteien – selbst einschätzen (vgl. BÖLLING 1978, S. 193f.), dann zeigt sich besonders dringlich die Frage nach den Gründen, die das politische Verhalten der Lehrer nach 1930 bestimmten.

## 1.2. Erklärungsprobleme: Gründe der ‚Faschisierung‘ der Lehrerschaft

Mit dem ‚Erklärungsproblem‘ wird hier zunächst die Frage nach denjenigen Faktoren bezeichnet, die das geschilderte Verhalten der organisierten Lehrerschaft präformiert haben und im situativen Kontext nach 1930 haben wirksam werden lassen, ferner das methodisch-begriffliche Problem, ob sich mit diesen Verhaltensweisen ein Prozeß der ‚Faschisierung‘ bezeichnen läßt, und schließlich die Frage, ob darin ein ‚Versagen der Lehrerschaft‘ gesehen werden kann.

(1) Innerhalb der bisher vorliegenden Untersuchungen lassen sich für Genese und Aktualisierung des politischen Verhaltens der Lehrer selten explizite Erklärungsversuche finden (BREYVOGEL 1979, S. 1 ff.). Die Gründe für die politischen Optionen der Lehrer sind häufig nicht explizit theoretisch, sondern implizit in den Darstellungszusammenhang eingebaut. Die folgenden Ausführungen sind Reinterpretationen der vorliegenden Arbeiten und insofern auch unter dem Vorbehalt zu lesen, daß die so interpretierten Autoren in einer systematischen Diskussion ihre eigenen Argumente auch anders akzentuieren könnten. Trotz dieser Schwierigkeiten nachträglicher Deutung scheinen die folgenden zusammenfassenden Bemerkungen gerechtfertigt: In der vorliegenden Literatur besteht ein fast durchgängiger Konsens über die *situativen Bedingungen*, die nach 1930 die Hinwendung der Lehrer zum Nationalsozialismus bzw. ihren fehlenden Widerstand

verstehbar (wenn auch nicht entschuldbar) erscheinen lassen. Im Rekurs auf die sozioökonomische Lage der Lehrer einerseits, in den Prämissen der Organisationspolitik andererseits scheint uns dieser Konsens systematisch beschreibbar.

Für die spezifischen Probleme, die sich für die Lehrer aus den Bedingungen ihrer sozioökonomischen Lage ergeben haben, stehen u. a. die Hinweise auf die Plazierung der Lehrer innerhalb der von realen Deklassierungsgängsten bedrohten und in ihrer politischen Identität in der Krise der Republik erschütterten Mittelschichten, für die Lehrer im speziellen der Hinweis auf die infolge der Finanzkrise des Staates beschlossenen und durchgeführten Maßnahmen: Gehaltskürzungen, frühzeitige Pensionierung, Stellenabbau, fehlende Anstellungschancen für die Junglehrer, Erhöhung von Klassenfrequenzen und andere Verschlechterungen am Arbeitsplatz, schließlich die ‚Politisierung‘ der Schule (vgl. u. a. BREYVOGEL 1979, S. 183 ff.; BÖLLING 1978, S. 196 ff.; ERGER 1976, S. 234 f.; KÜPPERS 1975, S. 53 ff.).

Für den letzten Aspekt – die ‚Politisierung‘ der Schule und ihre Folgeprobleme – darf der Konsens freilich nicht überzeichnet werden. ERGER (1976) etwa verwendet dieses Argument so, daß ihm jede politische Einflußnahme auf die Schule – unabhängig von der sie tragenden gesellschaftlichen Gruppe oder Instanz und unabhängig von dem sich darin ausdrückenden Problem – als dem Lehrer nicht zumutbare Störung der Arbeit erscheint, von der aus dann Distanzierung von Staat und Parteien verständlich erscheinen. Bei anderen Autoren (z. B. BREYVOGEL 1979, S. 129) wird dagegen darauf aufmerksam gemacht, daß zwischen dem Beginn der nationalsozialistischen Usurpation des Bildungsbereichs – etwa in Thüringen – und den preußischen Versuchen, die Schule für die Demokratie zu bewahren, eine qualitative Differenz besteht, die zumindest auch die zeitgenössischen, demokratisch gesinnten Lehrer wahrgenommen haben und die daher der Historiograph nicht verwischen darf. Aus dieser Perspektive heraus wird dann nicht nur das Handeln der Lehrer deskriptiv erfaßt, sondern auch der ideologiekritischen Analyse zugänglich. Die Schwierigkeiten von Ideologiekritik zeigen sich bei den organisationsgeschichtlichen Erklärungsversuchen. Auch hier gibt es einen Konsens insofern, als man übereinstimmend die organisationspolitischen Prämissen der traditionellen Lehrervereine für die politische Anpassung der Lehrer verantwortlich macht. Die Maxime, primär den Bestand des Verbands zu sichern, die allgemeinen politisch-gesellschaftlichen Bedingungen aus dieser Prämisse heraus zu sehen, gilt dann als Hebel, der den Nationalsozialisten das Geschäft erleichterte (für den DLV exemplarisch: BÖLLING 1978, S. 209 ff.; BREYVOGEL 1979, S. 130 ff.; KÜPPERS 1975, S. 73 f.). Für eine ideologiekritische Interpretation ist diese Orientierung am eigenen Verband und die damit implizierte Abgrenzungsstrategie von anderen, besonders den antifaschistischen Aktionen anderer Organisationen zusätzlich ein bedeutsames Thema der Analyse. Die Distanz auch der demokratisch orientierten Gruppen der Lehrer gegenüber der KPD der Weimarer Republik und den Organisationen in ihrem Umfeld, die „Abgrenzungshysterie“ (KRAUSE-VILMAR 1978, S. 20) etwa sozialdemokratischer Lehrer in der AFLD erscheint dann als historischer ‚Fehler‘, der eine „Aktionseinheit“ (S. 20) der Demokraten und damit bestehende Möglichkeiten des Widerstands verhindert. Hier stützt sich die ideologiekritische Argumentation freilich auf die historisch sehr problematische Annahme, daß solche „in antikommunistischer Stoßrichtung“ (S. 24) unternommene Abgrenzung trotz der ‚Sozialfaschismus‘-These der KPD für sozialdemokratische Lehrer allein von der Führung der SPD durchgesetzt werden mußte (S. 24). (3) Zusätzlich wird in diesen ideologiekritischen Überlegungen selbst deutlich, wie weit auch bei den ‚linken‘ Lehrergruppen die Vorstellung verbreitet war, Schul- und Bildungspolitik jenseits von Parteipolitik treiben zu können (vgl. BÖHM 1973 für PAUL OESTREICH).

Während einerseits die Frage nach den Möglichkeiten und Chancen einer ‚Aktionseinheit‘ der demokratischen Kräfte am Ende der Weimarer Republik in speziellen Untersuchungen zur Lehrerorganisationsgeschichte nicht allein zu entscheiden ist (vgl. dafür u. a. schon die innermarxistische Diskussion: BAHNE 1976; GRUPPE ARBEITERPOLITIK 1973;

---

3 KRAUSE-VILMAR (1978, S. 21) spricht von dem „unzutreffenden und verhängnisvollen Vorwurf des ‚Sozialfaschismus‘“.

DAHMER [TROTZKI] 1971; LACLAU 1977; PRIESTER 1979; PEUKERT 1980), läßt sich für die Genese des spezifischen Verständnisses von Schule, Bildungspolitik und Lehrerfunktion mehr gewinnen, wenn man die *Genese der* situativ wirksam gewordenen *Dispositionen* untersucht. In den Annahmen über die dabei bedeutsamen Zeithorizonte und Determinanten für die unterschiedlichen Lehrergruppen gibt es dabei erhebliche Differenzen in den Untersuchungen.

Tendenziell findet sich eine Erklärung aus den Ereignissen der letzten Jahre der Weimarer Republik bei ERGER und KÜPPERS. „Zweifel an der Funktionsfähigkeit und Gerechtigkeit des Staates bzw. seiner Maßnahmen“ (ERGER 1976, S. 241) werden für diese Interpretation erst dann Anlaß für Absetzungsbewegungen vom Staat, als eine „Überforderungen ihrer Verantwortungs- und Opferbereitschaft durch die überspannten finanziellen und personellen Einsparungsmaßnahmen“ (ebd., S. 259) eintritt (ähnlich KÜPPERS 1975, S. 83). Dabei wird aber mit der problematischen Annahme gearbeitet, daß die Lehrer erst in der Endphase der Weimarer Republik „mehr und mehr aus ihrer bisher [!] geübten standespolitischen Zurückhaltung heraus [treten]“ und sich erst da in die „Front der Interessenverbände“ (ERGER 1976, S. 242) einreihen. Für die Philologen wie die Volksschullehrer dürfte das bei einem Blick auf die Verbandspolitik vor 1914 kaum zu erhärten sein<sup>4</sup>, so wenig wie die Annahme eines ungebrochenen demokratischen Potentials der Volksschullehrerschaft vor 1914.

Deren „Weg in die Anpassung“ (MEYER 1976) ist inzwischen deutlich erkennbar auch schon für den Zeitraum vor 1914. Bei der Erklärung der politischen Verhaltensweisen der Volksschullehrer nach 1930 darf man deshalb einerseits unterstellen, daß sie bereits 1914 „ihre ursprünglichen demokratischen Traditionen ... längst über Bord geworfen haben“ (STÖHR 1978, S. 200) und überhaupt auch kein Berufsstand sind, der „per se demokratisch gesonnen wäre“ (S. 208). Gründe für diese Wandlung in der politischen Orientierung der Volksschullehrer wird man andererseits in den disziplinierenden Maßnahmen der staatlichen Politik (MEYER 1976), auch in der Politik der Leitung des DLV und in den statusinteressierten Erwartungen der Mitglieder zu suchen haben (TENORTH 1980). Auch vor 1914 mußten freilich solche Orientierungen immer gegen Minderheiten in der Lehrerschaft erst durchgesetzt werden, die an einem alternativen Verständnis der Berufsrolle des Lehrers festgehalten hatten (vgl. z.B. WILKENDING 1980). Nach 1918 wird die Chance einer nicht mehr bildungspolitisch neutralen, sondern offensiv demokratischen, dann auch gewerkschaftlichen Organisation der Lehrerschaft neu gesehen. In der Weimarer Republik wirken freilich relativ früh innerorganisatorische Mechanismen (TRUBE 1977; HOFFMANN 1977; BÖLLING 1978, S. 99ff.) und der Verlauf der staatlichen Bildungspolitik wie die Enttäuschung von Reformhoffnungen (STÖHR 1978, S. 208; KRAUSE-VILMAR 1978, S. 12) dahingehend zusammen, daß sich die standespolitische Orientierung innerhalb der Volksschullehrer als stärker erweist, deren Prämissen sich dann – vermeintlich – auch noch unter einer nationalsozialistischen Herrschaft sichern und weiter verwirklichen lassen.

Für die Historiker der Lehrerorganisationen erscheint die Bedeutung solcher in langen Zeiträumen erworbenen Orientierungsmuster für die Erklärung des Verhaltens der Lehrer an höheren Schulen schon seit langem gesichert (vgl. HAMBURGER 1974;

---

4 Nach Daten bei F. MEYER (1976) und aufgrund von Ergebnissen des Projekts ‚Lehrerverbände und Professionalisierung‘ (H.E. TENORTH / S. F. MÜLLER u.a.) scheint mir das ziemlich unbestreitbar.



LAUBACH 1977). Privilegiensicherung erscheint so als plausible Erklärung für das Verhalten nach 1930, und resigniert-nüchtern kommentiert KRAUSE-VILMAR (1978, S. 9), daß von den Philologen für die Verteidigung der Republik „nur wenig zu erwarten“ war. Gegen die Einwände der heutigen Repräsentanten der Philologen-Vereine wird das durch die weitere Strategie der Philologen nach 1933 bestätigt: Der Philologenverband weigert sich zwar, dem als Einheitsverband konzipierten NSLB beizutreten, aber nicht, weil dieser nationalsozialistisch, sondern weil er zu ‚egalitär‘ orientiert war und die Lehrer aller Schularten umfassen sollte<sup>5</sup>.

Aus der Kritik des exemplarischen Standesvereins, als der der Philologenverband interpretiert wird, leiten manche Autoren die These ab, eine ‚gewerkschaftliche‘ Organisation sei für die Wahrung legitimationsfähiger pädagogischer Interessen generell und auch für die Widerstandsfähigkeit gegen den Nationalsozialismus speziell die notwendige Konsequenz und Lehre der Geschichte (STÖHR 1979; KRAUSE-VILMAR 1978; BREYVOGEL 1979; BÖLLING 1978). Auch das ist angesichts der Geschichte der Lehrerorganisationen nach 1930 und der Gewerkschaftsbewegung am Ende der Weimarer Republik insgesamt keine ganz unproblematische These (vgl. ERDMANN 1980, S. 114; MOMMSEN 1975). Sie wird erst dann plausibler, wenn nicht die Unterschiede „formalorganisatorisch“ (KRAUSE-VILMAR 1978, S. 20) zwischen ‚Verein‘ und ‚Gewerkschaft‘ in den Mittelpunkt des Vergleichs gerückt werden, sondern politische Optionen, ideologische Orientierungen und bestimmte Kampfformen, von denen her sich dann auch ‚Gewerkschaften‘ noch sehr wohl unterscheiden lassen. Für die Beurteilung der Lehrerpolitik nach 1930 gehört anscheinend zu den weiteren als nur ‚formalorganisatorischen‘ Unterscheidungskriterien auch das Verhältnis zur Formel von der „Einheit in der Aktion der Arbeiterparteien“ (ebd., S. 2) deren Problematik schon angedeutet wurde.

Zusätzlich zu bildungspolitischen und organisationsgeschichtlichen Erklärungen und zu den Hinweisen auf die Verschlechterung der sozioökonomischen Lage der Lehrer wird man schließlich für deren spezifische Problematik auch nach dem Beitrag fragen müssen, den ihre Berufswissenschaften für die Erkenntnis der Probleme eingebracht haben. Für GAMM (1972, S. 40) z. B. steht fest, daß die „Kathederpädagogik“ „mitverhindert [hat], daß die Pädagogen der Weimarer Republik für ihre Alltagsarbeit Instrumente zur Analyse der sie bestimmenden gesellschaftlichen Wirklichkeit empfangen.“ Das Versagen der Pädagogikprofessoren“ – und hier meint er die gesamte ‚bürgerliche‘ Erziehungswissenschaft der Weimarer Republik – hatte „entscheidenden Anteil ... an der Präformation faschistischer (= nationalistischer) Erziehungsstrukturen“ und „auch noch der Übergang vom abgeschirmten zum offenen Faschismus ist dadurch unterstützt worden“ (S. 41).

Eine solche kritische Einschätzung der Pädagogik ist seit den Auseinandersetzungen mit der lebensphilosophischen Tradition zwar geläufig, nach jüngeren Untersuchungen zu DILTHEY wie zur geisteswissenschaftlichen Pädagogik ist aber auch die Problematik solcher Deutungen deutlicher bewußt geworden. Man hat sicherlich genauer zu trennen zwischen den theoretischen Implikaten geisteswissenschaftlicher Pädagogik und ihrer politisch-pädagogischen Funktion, Wirkung und Mediatisierung, auch zwischen den Ausbildungszielen und Möglichkeiten der Pädagogischen Akademien und den weiteren Bedingungen, die das politische Verhalten der Lehrer bestimmten. Nicht alle konservative Rhetorik läßt sich dann mit dem Nationalsozialismus identisch setzen<sup>6</sup>, aber es ist auch nicht zu übersehen, daß theoretisch wie personell innerhalb der Erziehungswissenschaft das

5 Vgl. Fußn. 1, besonders das Vorhaben von A. NATH (s.a. KÜPPERS 1979).

6 K.-Ch. LINGELBACH hat in der AG am Beispiel von A. REICHWEIN, der der Nähe zum Nationalsozialismus unverdächtig ist, die Verbreitung des national-völkischen Vokabulars belegt und damit zugleich die Risiken verdeutlicht, mit denen sich nur sprachkritische Arbeiten belasten.

Potential zur Verteidigung der Republik und zum Widerstand gegen den Nationalsozialismus nicht sonderlich stark ausgeprägt war. E. KRIECK ist in seiner Apologie nationalsozialistischer Doktrin theoretisch und in den organisationspolitischen Konsequenzen für die Volksschullehrer (LENHART 1976, S. 30 ff.) zusammen mit P. HÖRDT, sicherlich nicht Repräsentant der gesamten Erziehungswissenschaft<sup>7</sup>, aber die Verteidigung von KRIECK gegen eine Disziplinarmaßnahme, die der preußische Kultusminister GRIMME wegen nationalsozialistischer Äußerungen 1931 verfügte, ist auch kein Indiz für ein primär demokratisch orientiertes politisches Verhalten der Hochschullehrer der Pädagogik (WEBER 1979, S. 258 ff.). Anders als bei sozialistischen und demokratischen Erziehungswissenschaftlern außerhalb der Universitäten zeigen die Universitätspädagogen in ihrer Mehrheit weder entschiedenen Widerstand noch die Form der kritischen theoretischen Auseinandersetzung, die man etwa für Th. LITT konstatieren kann (vgl. KLAFFI 1967; als Überblick WEBER 1979).

(2) Die These vom ‚Versagen‘ der Lehrer angesichts des Nationalsozialismus schließt deshalb die These vom ‚Versagen‘ der Hochschullehrer und der Erziehungswissenschaft ein. Gegen den gelegentlich anzutreffenden Einwand, ein solches Verdikt stehe dem gegenwärtigen Historiker nicht zu, wird man den Begriff des ‚Versagens‘ freilich erläutern müssen.

In historiographischer Hinsicht hat der Begriff zunächst einen empirischen Sinn. Er hält als Ergebnis der Untersuchungen über das politische Verhalten der Lehrer fest, daß sie – anders als die gewerkschaftlich organisierten Lehrer und die demokratisch orientierten Erziehungswissenschaftler – die erkennbaren Tendenzen nationalsozialistischer Ideologie und (in Thüringen schon vor 1933 beobachtbar) Bildungspolitik verharmlost, ignoriert und umgedeutet haben! Der Begriff hält auch in einem empirischen Sinne – für die Volksschullehrer – fest, daß sie die programmatisch beanspruchte demokratische Tradition in Zeiten von Krisen der eigenen Standes- und Organisationsinteressen opfern, den Begriff von Volksbildung in einem nationalen, völkischen Sinne umdeuten und – gegen ihre eigene Erfahrung – an der unpolitischen Illusion der Neutralität von Schule, Bildungswesen und Lehrerhandeln festhalten. Insofern ist die Geschichte der Lehrer vor 1933 ein Lehrstück für die professionstheoretische These, daß Professionalisierung von Lehrertätigkeit zu einer Vernachlässigung der öffentlichen, legitimationsfähigen Interessen am Bildungssystem führt. Diese Untersuchungen legen schließlich die Vermutung nahe, daß demokratische Orientierung und eine realistische Analyse der gesellschaftlichen Funktion der Schule durch Organisationstraditionen verschüttet, durch materielle Interessen beeinträchtigt und durch spezifische Ausformungen der Berufswissenschaft verhindert werden kann. Weil diese Bedingungen für das Versagen der Lehrerschaft aber keine naturgesetzlichen, unausweichlichen, alternative Erkenntnis und alternatives politisches Handeln ausschließende Bedingungen sind, deshalb braucht sich der Historiker auch nicht zu scheuen, an Alternativen zu erinnern und deren Vernachlässigung auch wertend zu beschreiben. Die Berufung auf das methodische Postulat der ‚Werturteilsfreiheit‘ auch historischer Untersuchungen kann nicht mehr fordern als die klare Unterscheidung der empirischen und der wertenden Aussagen. Die Geschichte der Lehrer vor 1933 wird schließlich auch ihren Erkenntniswert verlieren, wenn sie im einführenden Verstehen das Verhalten der Mehrheit der Lehrer dadurch faktisch entschuldigt, daß sie sich hinter methodischen Einwänden versteckt und sich nicht traut, Versagen auch Versagen zu nennen.

---

7 Die Untersuchung von G. MÜLLER (1978) versucht KRIECK entschieden vom Nationalsozialismus zu distanzieren, ohne intensiv genug auch die Zurechenbarkeit (vielleicht) nicht intendierter Wirkungen auf die Theorie zu diskutieren (vgl. die Rezension von G. MILLER in Z. f. Päd. 25 [1979], S. 154–158).

Für die weiteren Untersuchungen über die Lehrerorganisationsgeschichte sind damit aber noch Fragen offen geblieben. Sie betreffen einerseits die Frage, ob die These vom Versagen die weitergehende These von der ‚Faschisierung‘ der Lehrerschaft einschließt, andererseits die Frage, welche methodischen Instrumente zur Verfügung stehen, gegen die Selbstdeutungen der Akteure die gesellschaftliche Bedeutung ihres Verhaltens objektiv zu erkennen. Diese beiden Probleme werden im folgenden in einer Diskussion zweier Arbeiten behandelt. Neben dem Hinweis auf noch ausstehende Arbeiten zur Geschichte der Lehrerschaft während des Nationalsozialismus sollen damit auch weitere Forschungsdesiderate benannt werden.

## 2. ‚Faschisierung‘ der Lehrerschaft?

„Der Hauptfeind, der strategische Gegner ist nicht zuletzt der Faschismus ... Und nicht nur der historische Faschismus, der Faschismus Hitlers und Mussolinis – der fähig war, den Wunsch der Massen so wirksam zu mobilisieren und in seinen Dienst zu stellen –, sondern auch der Faschismus in uns allen, in unseren Köpfen und in unserem alltäglichen Verhalten, der Faschismus, der uns die Macht lieben läßt, der uns genau das begehren läßt, was uns beherrscht und ausbeutet.“ (MICHEL FOUCAULT: Vorwort zum Anti-Ödipus“ [1977])

Eine Antwort auf die Frage, ob der fehlende Widerstand gegen den Faschismus zugleich erlaubt, von der ‚Faschisierung‘ der Mehrheit der Lehrer zu sprechen, ist ohne eine Klärung der Zurechnungskriterien für ‚Faschisierung‘ nicht möglich. Weitgehender Konsens besteht heute darüber, daß Mitgliedschaft und Eintritt in den Nationalsozialistischen Lehrerbund (NSLB) keine ausreichenden Kriterien sein können. Es ist gesichert, daß neben der offenen Androhung von Gewalt auch die kollektive Überführung einzelner Unterabteilungen der Lehrerorganisationen die Regel war. Daher muß nochmals auf das zweite, wesentlich schärfere Kriterium der NSDAP-Mitgliedschaft hingewiesen werden. Denn sicher ist, daß NSDAP-Eintritte freiwillig erfolgten. Sie dokumentieren daher mit mehr Aussagekraft die innere Übereinstimmung von ca. 25–30% der Lehrer im Jahre 1933 mit dem Nationalsozialismus (zur Analyse der NSDAP-Beiträge vgl. BREYVOGEL 1977, S. 333–336; MORELL 1977, S. 1–58). Da aber dieser Prozeß der inneren Annäherung und Übereinstimmung sich mit organisationsbezogenen Zurechnungsverfahren nicht erfassen läßt, spitzt sich die Problematik zu: Es ist notwendig, im historischen Material mit Hilfe von qualitativ-hermeneutischen und ideologiekritischen Verfahren den heimlichen, in den Wirklichkeitsdeutungen und Handlungsperspektiven verschlüsselten Prozeß der inneren Faschisierung zu bestimmen. – Zur Auseinandersetzung mit den bisherigen Erklärungsmustern der Faschisierung von Teilen der Lehrer soll beispielhaft auf die Arbeiten zu den katholischen Lehrerorganisationen von KÜPPERS (1975) und ERGER (1976) eingegangen werden.

KÜPPERS' Arbeit (1975) ist eine umfassende recherierte und sehr detaillierte Untersuchung über die Konflikte zwischen katholischer Lehrerschaft und Nationalsozialismus mit einer teilweise schonungslosen Kritik der konfessionellen Gebundenheit der Lehrer und ihrer Eingliederung in die Politik der Zentrumspartei und des Vatikan (vgl. z. B. KÜPPERS S. 94, 97 f.). Andererseits signalisiert bereits der Titel eine (unausgesprochene) Anlehnung an die Totalitarismus-Theorie mit dem spezifischen Verständnis des Nationalsozialismus als HITLER-Diktatur. Da zugleich eine sozialwissenschaftliche Begriffserklärung ausbleibt, schlägt diese Anlehnung in vielen Interpretationen durch, so, wenn von den „neuen Machthabern“, einem „diktatorischen Herrschaftssystem“ oder dem „diktatorisch geführten Staat“ die Rede ist. Damit soll nicht gesagt sein, daß die totalitarismustheoretische Interpretation der Vorgänge vollkommen falsch ist. Es soll nur daran erinnert werden, daß ihre Verkürzungen, wie die Überbetonung HITLERS, die Sichtweise der NSDAP als einheitlichen Block, die „Machtergreifung durch Manipulation und Terror“, in der sozialwissenschaftlichen Diskussion der siebziger Jahre bereits hinreichend erörtert worden sind (NOLTE 1963; MASON 1966, 1968; SAAGE 1970; KÜHNL 1970; HENNIG 1973, 1975). Der fehlende Rekurs auf die faschismustheoreti-

sche Diskussion bewirkt, daß KÜPPERS die Frage nach den Voraussetzungen der Massenbasis des Faschismus, zu der Teile der Lehrer zweifelsfrei gehören, nur verkürzt, mit Hilfe organisationspolitischer Zurechnungsverfahren und in Form des vereinfachten Block- und Lagerdenkens, angehen kann. Besonders deutlich wird dies bei der Beurteilung des Verhaltens der pronationalsozialistischen KLV-Mitglieder, die als „Kollaborateure im Lager der katholischen Lehrerschaft“ bezeichnet werden: „Prominenteste Vertreter dieser zur Kollaboration bereiten Mitglieder aus dem eigenen Lager war im rheinischen Raum der spätere NSLB-Gauobmann des Bezirks Aachen-Köln, SCHOTT, und im westfälischen Bezirk der unter Mißachtung vorgeschriebener Laufbahnrichtlinien zum Schulrat avancierte PAUL EICKELMANN“ (KÜPPERS 1975, S. 127). Damit bleibt KÜPPERS auf der Stufe der moralischen Verurteilung stehen, wie sie vielleicht für den aufgeklärten Zeitgenossen gelten konnte. Der Begriff des „Kollaborateurs“ oder des „Lagers“ bedingt andererseits, daß die NSDAP und die Nationalsozialisten als das vollkommene Andere erscheinen, eine Verbindung darf es nicht geben! Daß dieses schematische Blockdenken (das katholische „reine“ Lager steht gegen das feindliche Lager mit NSDAP und HITLER (als Kern) der Wirklichkeit nicht gerecht wird, belegen die von KÜPPERS selbst zusammengestellten Hinweise, so die NSLB-Eintrittszahlen: Denn dem hinhaltend taktierenden Vorstand fehlten bereits im August 1933 die Mitglieder. Noch wichtiger sind aber Hinweise wie die auf die Massenkundgebungen der Lehrer in Dortmund und Köln, wo die Messehallen mit 10000 Plätzen den Ansturm nicht faßten, 2000 Lehrer fanden keinen Einlaß (vgl. S. 122, Anm. 56).

Betrachten wir zusätzlich die Erklärungsmuster, die KÜPPERS im Abschnitt „Hauptmotive für die Annäherung des katholischen Lehrers an den nationalsozialistischen Staat“ entwickelt, dann finden wir vor allem zwei Erklärungen, den Verweis auf die Lehrer als Staatsbeamte und ihre Suche nach Schutz und Sicherheit: „Will man den Gründen nachgehen, warum der katholische Lehrer, wie oben berichtet, sich dennoch formal zum Nationalsozialismus bekannte, dann kristallisiert sich schnell als entscheidendes Motiv die Suche nach Schutz und Sicherheit heraus, d.h. konkret, katholische Lehrerkreise wollten Einfluß behalten, um nachteilige Maßnahmen gegen die konfessionelle Schule, den Lehrerstand und die katholische Jugendbewegung abwehren zu können“ (S. 125).

KÜPPERS bewußte Apologetik zu unterstellen, wäre gewiß falsch. Problematischer ist, daß sich Apologie und Verharmlosung quasi unbemerkt einstellen: So spricht er an mehreren Stellen von den – aus seiner Sicht – nichtigen Gründen der Lehrer zum NSLB-Beitritt: „Nichtigkeiten waren es oft, die katholische Lehrer dazu veranlaßten, sich äußerlich zum Nationalsozialismus zu bekennen, Nichtigkeiten, die allerdings in der Auseinandersetzung des Jahres 1933 in ihrer Tragweite besonders unliebsame Folgen haben konnten“ (S. 124). Als solche Nichtigkeiten werden die Klarstellung der Beitragsfrage – die Lehrer wollten nicht doppelte Beiträge bezahlen – oder die Schikanen eines NS-Hausmeisters erwähnt. Es könnte doch aber in Wahrheit so sein, daß der Prozeß der inneren Faschisierung so weit gediehen war, daß es nur kleinster Anstöße zum Anschluß bedurfte!

So geraten die Interpretationen KÜPPERS unvermerkt in bedenkliche Nähe von Apologien: „Es kann nicht bestritten werden, daß eine starke Mehrheit innerhalb der katholischen Volksschullehrerschaft im Jahre 1933 und auch später dem Nationalsozialismus in ihrer innersten Überzeugung ablehnend gegenüberstand“ (S. 124).

Richtiger erscheint dagegen die Interpretation der sozialen und beruflichen Verunsicherung, kombiniert mit dem Argument der Loyalität des Staatsbeamten: „Anzunehmen ist, daß der überwiegende Teil der katholischen Lehrerschaft den Schritt der Annäherung vollzog, weil sie sich in ihrer beruflichen Existenz neuen, nach Recht und Gesetz nicht kalkulierbaren Zwängen ausgesetzt sah, eine Situation, die vor allem auch unter dem Gesichtspunkt einer noch herrschenden großen Arbeitslosigkeit und eines Überangebots an Lehrkräften einzuschätzen ist“ (S. 124).

Fassen wir zusammen, dann stellt sich, der Verdeutlichung halber überspitzt formuliert, das explizite und implizite Erklärungsmuster KÜPPERS' so dar: Auf der einen Seite ist die im Glauben überzeugte katholische Lehrerschaft, die in ihrem innersten Kern vom

Nationalsozialismus unberührt bleibt, sich lediglich opportunistisch, taktisch, formal an die Forderungen anpaßt. Die wirklichen Lehrer-Faschisten, die ja nicht zu leugnen sind, sind die verachteten „Kollaborateure“, denen schon der gesamte Schmutz des feindlichen Lagers anhängt. Dieses offenbar aus totalismustheoretischen Konzepten übernommene Denkschema vermag gerade den entscheidenden Prozeß der inneren Faschisierung der Lehrer nicht zu erfassen. Fragen, wie sich der Faschismus in den Denk- und Handlungsformen der Subjekte vorbereitet, welchen Ausdruck er findet und was er eigentlich ist, werden weder gestellt noch beantwortet. Denn letzteres hätte eine zumindest sozialwissenschaftliche Klärung des Faschismusbegriffs zur Voraussetzung. Daß dies nicht erfolgt, ist um so bedauerlicher, als KÜPPERS einer der wenigen Autoren ist, die den Kontext der realen Erfahrung der Lehrer (Schulpolitik in der Krise, Notverordnungen u. a.) darstellen. Allerdings stehen diese Darstellungen aufgrund der ungeklärten faschismustheoretischen Voraussetzungen additiv nebeneinander, sie sind nicht Kontext der qualitativ-hermeneutischen und ideologiekritischen Interpretationen der zeitgenössischen Deutungsmuster der Lehrer.

Ziehen wir zusätzlich die Erklärung ERGERS (1976) heran, dann ist festzustellen, daß sie in weiten Partien mit KÜPPERS übereinstimmen. Auch ERGER wendet sich der „Frage nach den Veränderungen der Volksschullehrer in ihrem Verhältnis gegenüber der bestehenden staatlichen und gesellschaftlichen Ordnung“ zu. Allerdings setzt er bereits ein für alle Volksschullehrer geltendes konservatives Staatsverständnis voraus: „Eine grundlegende Gemeinsamkeit, die für alle Beamtenverbände galt, war zunächst das hohe Maß an Pflichtbewußtsein, Loyalität und Verantwortung, ein Ethos, das im Selbstverständnis dieser Berufsschicht traditionell lebendig war und auch durch den Übergang vom Kaiserreich zur Republik fast keine Einbußen erlitten hatte“ (S. 246).

Relativiert werden muß dieses pauschalisierende Urteil durch den Hinweis auf die Kriegserfahrungen der Lehrer, die eine breite, überwiegend pazifistische, teils sozialistische Bewegung in der Lehrerschaft freigesetzt hatten (vgl. HOFFMANN 1976; STÖHR 1978). Hinzuweisen ist auch auf die im DLV<sup>8</sup> zwar steckengebliebene, aber dennoch vorhandene Diskussion um ein gewerkschaftliches Selbstverständnis (TRUBE 1977). Mehr als zu relativieren ist die Interpretation allerdings, wo ERGER fortfährt: „Dieses Gefühl einer besonderen Verpflichtung gegenüber Staat und Gesellschaft hatte nicht nur die Wirren im Entstehungsprozeß der Republik in Grenzen gehalten, sondern auch die Schwächen der Parteidemokratie zum Teil ausgleichen können“ (S. 246). Richtig ist, daß die im Amt belassene staatliche Bürokratie nach 1918/19 in konservativ-restaurativem Sinne tätig wurde. Aber meint die Aussage ERGERS auch, daß eine Parteidemokratie immer Schwächen hat? Ist das nicht höchst mißverständlich formuliert?

Ähnlich mißverständlich sind die Interpretationen ERGERS, wo er – über KÜPPERS hinausgehend – die Schulreform in der Weimarer Republik in den Blick nimmt. ERGER sieht in den Reformen und in der Verunsicherung, die dadurch in den Schulen entstanden ist, einen zusätzlichen Erklärungsansatz für die Annäherung der Lehrer an den Nationalsozialismus. Auffallend ist, daß ERGER die zeitgenössischen Deutungen sehr wörtlich nimmt und nicht kritisch hinterfragt. So zitiert er aus Artikeln von 1931/32, daß im Zuge der Reformen der Wunsch nach neuzeitlichem Unterricht „in eine wahre Manie“ ausgeartet sei und die Lehrerschaft „vor lauter Neuheiten kaum noch zur Besinnung gekommen“ sei: „Es war daher kein Zufall, wenn die Stimmen sich in diesen Notjahren häuften, die nach mehr ‚Autorität, Zucht, Leistung, Strenge, Wissen‘ riefen, nach ‚Wiedererschließung alten

8 Unverständlich ist, daß ERGER durch ständig wechselnde und falsche Bezeichnungen für den „Deutschen Lehrerverein“ (DLV) den Leser in Verwirrung bringt. So ist vom „Allgemeinen Deutschen Lehrerverein“ vom „Allgemeinen Deutschen Lehrerverband“ und vom „Deutschen Lehrerverband“ die Rede, wo schlicht der Deutsche Lehrerverein (DLV), gegründet 1871, gemeint sein muß (vgl. ERGER 1976, S. 234, 244, 248, 255, 257; zur Klarstellungs. BÖLLING 1977, S. 23–37).

pädagogischen Baugrundes, der lange Zeit verschüttet gelegen' habe, mit den Grundworten ‚Staat, Volk, Christentum, Familie, Beruf, Verantwortung, Dienst, Treue, Opfer, Autorität‘“ (S. 249).

Es ist ERGER zuzustimmen, daß sich solche Äußerungen vermehrt in den Lehrerzeitungen finden. Hinzuweisen ist sogar auf die noch schärfere antireformerische Tendenz in der nationalsozialistischen Agitation. Dazu ein Beispiel: Die Lehrplanreformen in Braunschweig werden von KLAGGES, dem nationalsozialistischen Kultusminister, 1932 unter die Stichworte: Atheismus, Pazifismus, Sexualismus gebracht. Zum letzteren führt KLAGGES im Berliner Sportpalast aus (in: Nationalsozialistische Lehrerzeitung, Mai 1932, S. 7f.): „Sie kennen den Juden Freud, den Erfinder der Psychoanalyse. Wenn sie recht hätte, wäre schon der Säugling ein sexueller Wüstling. (Lachen) ... Eine ungeheure Überspannung alles geschlechtlichen Denkens und Empfindens wurde schon in der frühesten Jugend Tatsache. Eine außerordentliche Zerstörung der Leistungen wurde hervorgerufen. Wissen und Können hatten keinerlei Ansehen mehr. An erster Stelle stand geistloses, ödes Geschwätz. Die Ursache dieser Zerstörung waren vor allen Dingen die Bildungspläne, die unter der marxistischen Regierung herausgegeben wurden. In ihnen wurde die kindliche Laune und Willkür zum Bildungsgesetz gemacht. Nicht mehr die Autorität des Lehrers sollte bestimmen, sondern das wechselnde kindliche Interesse sollte den Arbeitsgang festlegen. Dadurch wurde der Lehrer vom Schulmeister zum Schul knecht. Eine ungeheure Herabwürdigung des gesamten Lehrerstandes liegt in dieser außerordentlichen Untergrabung der Autorität.“

Gegen ERGER muß daher eingewandt werden, daß es nicht hinreicht, auf der Stufe der zeitgenössischen Deutungen stehen zu bleiben, sondern daß sie ideologiekritisch zu hinterfragen sind. So ist der Konservatismus von Teilen der Lehrer erst durch das Scheitern (!) der Reformen, nicht durch die Reformen als solche, zu erklären. Die Ablehnung der Reformen dürfte mehr aus einer sozialen Deklassierungsangst resultieren, die im Bild vom Schul knecht faßbar wird, als durch die real praktizierte über Reformen eingeleitete Selbsttätigkeit der Schüler. Entgegentreten ist daher auch ERGERS Versuch, die „tiefere Ursache“ dieser selbstbeachtigenden und antireformerischen Äußerungen zu erklären: „Reformbewegungen haben das Bestreben, die Grenzen des Möglichen auszuschöpfen, selbst auf Kosten des Bewährten, ja des bis dahin Unverzichtbaren. Somit war an dieser ‚Mißtrauenswelle‘, die auf Schule und Lehrerschaft hereinbrach, die Schule nicht unschuldig“ (S. 248). Es drängt sich der Eindruck auf, daß in solchen überzeitlich gültigen Aussagen über Reformbewegungen mehr die Topoi der Anti-Bildungsreformdiskussion der frühen siebziger Jahre eingehen, als daß sie aus der Interpretation des historischen Materials gewonnen wären.

Zuletzt fügt ERGER den bisherigen Erklärungen seine Überlegungen über die „Politisierung der Schule“ hinzu. Angeblich habe die Politisierung der Schule erst in der Staatskrise, mit Schwerpunkt nach dem Sturz BRÜNNINGS begonnen. So wurden die Wirkungen der Krise auch in der „Übertragung der politischen Gegensätze“ auf das Schulleben sichtbar: „Diese zunehmende Politisierung der Schule mit den Verschärfungen der Gegensätze war kein Anzeichen für ein tieferes demokratisches Bewußtsein innerhalb der Gesellschaft, sondern mehr ein Beweis für die Auflösung staatlicher Ordnung“ (S. 250). Hinzuweisen ist auf den nur formalen Politikbegriff, der in diesen Aussagen enthalten ist und sie entwertet. „Politisierung“ der Schule kann nicht unabhängig von den argumentativen Inhalten beurteilt werden. Was als neues, präfaschistisches Element in den Auseinandersetzungen von 1931 an hinzukam, war gerade das Verlassen der argumentativen Auseinandersetzung, die Androhung von Gewalt oder die Dämonisierung des politisch Andersdenkenden. So heißt es in einem Aufruf der Nationalsozialistischen Lehrerzeitung (Juni 1931, S. 1): „Wollte Gott, daß unsere besten deutschen Menschen diese letzte Entscheidung erkennen möchten, erkennen den brutalen, blutdürstigen, bolschewistischen Vernichtungswillen, erkennen das letzte, jüdische Ziel der Weltzerstörung in materialistischer und geistiger Hinsicht – erkennen aber auch die Notwendigkeit der

hundertprozentigen Brutalität des Verteidigungs- und Angriffskampfes im nationalen, rassischen, seelisch-betonen und religiösen Sinne. Alle Mann an Bord! Es geht ums Ganze“ – Die „Auflösung staatlicher Ordnung“ drohte von dieser Seite, nicht aus der „zunehmenden Politisierung der Schule“. Denn als interessenbezogene, argumentative Auseinandersetzung ist „Politisierung“ – im Gegensatz zu ERGER – nicht nur ein Anzeichen demokratischen Bewußtseins, sondern zugleich eine prinzipielle Voraussetzung.

Festzuhalten bleibt, daß die behandelten Erklärungsversuche die Annäherung der Lehrer an den Nationalsozialismus aufgrund fehlender faschismustheoretischer und ideologiekritischer Verfahren nicht überzeugend erklären können. Denn parallel zu der hermeneutisch-qualitativen Interpretation der historischen Dokumente ist zuallererst eine faschismustheoretische Klärung und Begründung der generalisierenden Begriffe notwendig. Zweitens müssen die Deutungen und Interpretationen ideologiekritisch behandelt werden, d. h. an den Prinzipien einer freiheitlich-republikanischen und sozialen Demokratie gemessen und beurteilt werden. Insofern kann eine Erziehungswissenschaft, die im Interesse der Demokratie die Faschisierung der Lehrer verstehen will, nicht neutral bleiben.

### *Literatur*

- ARBEITSGRUPPE GESCHICHTE DER LEHRERBEWEGUNG: Materialien zur Geschichte der politischen Lehrerbewegung I (1789–1933). In: Gesellschaft und Schule 1/1973 (Nachdruck: Offenbach 1973).
- BAHNE, S.: Die KPD und das Ende von Weimar. Das Scheitern einer Politik 1932–1935. Frankfurt/New York 1976.
- BLEIDICK, U.: Die Entwicklung und Differenzierung des Sonderschulwesens von 1898 bis 1973 im Spiegel des Verbandes Deutscher Sonderschulen. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 24 (1973), S. 824–845.
- BOHM, W.: Kulturpolitik und Pädagogik PAUL OESTREICHs. Bad Heilbrunn 1973.
- BÖLLING, R.: Volksschullehrer und Politik. Der Deutsche Lehrerverein 1918–1933. Göttingen 1978.
- BREYVOGEL, W.: Volksschullehrer und Faschismus. Skizze zu einer sozialgeschichtlichen Erforschung ihrer sozialen Lage. In: HEINEMANN 1977, S. 317–343.
- BREYVOGEL, W.: Die soziale Lage und das politische Bewußtsein der Volksschullehrer 1927–1933. Eine Studie zur Gewerkschaftsfrage in der Volksschullehrerschaft. (Monographien Pädagogik. Bd. 20.) Königstein/Ts. 1979.
- BREYVOGEL, W./LOHMANN, T.: Schulalltag im Nationalsozialismus. In: PEUKERT, D./REULECKE, J. (Hrsg.): Die Reihen fast geschlossen. Beiträge zur Geschichte des Alltags unter dem Nationalsozialismus. Wuppertal 1981.
- DAHMER, H. (Hrsg.): LEO TROTZKI: Wie wird der Nationalsozialismus geschlagen? Auswahl aus: Schriften über Deutschland, eingeleitet von ERNEST MANDEL. Frankfurt 1971.
- DEUTSCHER LEHRERVEREIN: Verhandlungen der 40. Vertreterversammlung am 17. und 18. Mai 1932 in Rostock (Verhandlungsbericht). Berlin 1932.
- ERDMANN, K. D.: Deutschland unter der Herrschaft des Nationalismus. (Handbuch der deutschen Geschichte. Bd. 20.) München 1980.
- ERGER, J.: Lehrer und Schulpolitik in der Finanz- und Staatskrise der Weimarer Republik 1929–1933. In: ENGELHARDT, U. / SELLIN, V. / STUKE, H. (Hrsg.): Soziale Bewegung und politische Verfassung. WERNER CONZE zum 31. Dezember 1975. Stuttgart 1976, S. 233–259.
- FEIDEL-MERTZ, H. / SCHNORBACH, H.: Pädagogen in der Emigration: „Union des instituteurs allemands émigrés (Verband deutscher Lehreremigranten)“ 1935–1939. In: HEINEMANN 1977, S. 345–366.
- FURCK, C. L.: Das unzeitgemäße Gymnasium. Weinheim 1966.

- GAMM, H.-J.: Das Elend der spätbürgerlichen Pädagogik. München 1972.
- GRUPPE ARBEITERPOLITIK (Hrsg.): Der Faschismus in Deutschland. Analysen der KPD-Opposition aus den Jahren 1928–1933. Frankfurt 1973.
- HAMBURGER, F.: Lehrer zwischen Kaiser und Führer. Der Deutsche Philologenverband in der Weimarer Republik. Eine Untersuchung zur Sozialgeschichte der Lehrerorganisation. Diss. Heidelberg 1974 (als Manuskript veröffentlicht).
- HAMBURGER, F.: Pädagogische und politische Orientierung im Selbstverständnis des Deutschen Philologenverbandes. In: HEINEMANN 1977, S. 263–272.
- HEINEMANN, M. (Hrsg.): Der Lehrer und seine Organisation. Stuttgart 1977.
- HENNIG, E.: Thesen zur deutschen Sozial- und Wirtschaftsgeschichte 1933–1938. Frankfurt 1973.
- HENNIG, E.: Industrie, Aufrüstung, und Kriegsvorbereitung im deutschen Faschismus (1933–1939). Anmerkungen zum Stand „der“ neueren Faschismuskussion. In: Gesellschaft – Beiträge zur Marxschen Theorie. Bd. 5. Hrsg. v. BACKHAUS, H.-G./BAHR, H.-D. et al. Frankfurt 1975.
- HOFFMANN, V.: Lehrer und Gewerkschaft. Die preußische Junglehrerbewegung in den ersten Jahren der Weimarer Republik. Berlin 1976.
- HOFFMANN, V.: Der ‚Rausschmeißerparagraph‘ – Zur Geschichte einer Unvereinbarkeitsklausel im Deutschen Lehrerverein (DLV) der Weimarer Republik. In: HEINEMANN 1977, S. 177–189.
- KLAFFKI, W.: THEODOR LITTS Stellung zur Weimarer Republik und seine Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus. In: ROEDER, P. M. (Hrsg.): Pädagogische Analysen und Reflexionen. E. BLOCHMANN zum 75. Geburtstag. Weinheim 1967, S. 199–241.
- KRAUSE-VILMAR, D. (Hrsg.): Lehrerschaft, Republik und Faschismus 1918–1933. Köln 1978.
- KÜHN, R.: Probleme der Interpretation des deutschen Faschismus. In: Das Argument 58 (1970), Heft 4–6, S. 258–279.
- KÜPPERS, H.: Der katholische Lehrerverband in der Übergangszeit von der Weimarer Republik zur Hitler-Diktatur. Zugleich ein Beitrag zur Geschichte des Volksschullehrerstandes. (Veröffentlichungen der Kommission für Zeitgeschichte. Reihe B, Bd. 18.) Mainz 1975.
- KÜPPERS, H.: Zum Gleichschaltungsprozeß der öffentlich organisierten Erziehung in den Jahren 1933/34. Konkurrierende Kräfte und politisches Schicksal der Lehrerverbände. In: HEINEMANN, M. (Hrsg.): Erziehung und Schulung im 3. Reich. Teil 2: Hochschule und Erwachsenenbildung. Stuttgart 1980, S. 232–245.
- LACLAU, E.: Politics and Ideology in Marxist Theory. Capitalism – Fascism – Populism. London 1977.
- LAUBACH, H. C.: Die Politik des Philologenverbandes im Reich und in Preußen während der Weimarer Republik. In: HEINEMANN 1977, S. 249–261.
- LENHART, V.: Geschichte der Lehrerbewegung in Baden 1926–1976. Bühl 1976.
- LINGELBACH, K. CH.: Gibt es eine faschistische Pädagogik? In: Demokratische Erziehung 5 (1979), S. 36–43.
- MASON, T.: Der Primat der Politik – Politik und Wirtschaft im Nationalsozialismus. In: Das Argument 41 (1966) Heft 6, S. 473–494.
- MASON, T.: Primat der Industrie? – Eine Erwiderung. In: Das Argument 47 (1968) Heft 3, S. 193–209.
- MEYER, F.: Schule der Untertanen. Hamburg 1976.
- MLEINEK, E.: Der Verein katholischer deutscher Lehrerinnen im Kampf gegen den Nationalsozialismus. Berlin 1948.
- MOMMSEN, H.: Die deutschen Gewerkschaften zwischen Anpassung und Widerstand 1930–1944. In: VETTER, H. O. (Hrsg.): Vom Sozialistengesetz zur Mitbestimmung. Düsseldorf 1975.
- MORELL, R.: Organisierte Volksschullehrerbewegung vom Ende des Zweiten Weltkriegs bis zur Konstituierung der ‚Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft‘. Ein sozialgeschichtlicher Beitrag zu Geschichte und Ideologie der Volksschullehrerschaft in Deutschland. Diss. Marburg 1977 (als Manuskript veröffentlicht).
- MORSEY, R.: Die Deutsche Zentrumsparterie. In: Das Ende der Parteien 1933. (Veröffentlichung der Kommission für Geschichte des Parlamentarismus und der politischen Parteien.) Düsseldorf 1960.
- MORSEY, R.: Die Protokolle der Reichstagsfraktion und des Fraktionsvorstandes der Deutschen Zentrumsparterie 1926–1933. (Veröffentlichungen der Kommission für Zeitgeschichte bei der Katholischen Akademie in Bayern. Reihe A, Bd. 9.) Mainz 1969.
- MÜLLER, G.: ERNST KRIECK und die nationalsozialistische Wissenschaftsreform. Weinheim/Basel 1978.
- NOLTE, E.: Der Faschismus in seiner Epoche. Die Action Francaise, der italienische Faschismus, der Nationalsozialismus. München 1963.
- OESTREICH, P.: Aus dem Leben eines politischen Pädagogen. Berlin 1947.



- PEUKERT, D.: Thesen zur Faschismuskussion. In: Spaltung der Arbeiterbewegung und Faschismus. Sozialgeschichte der Weimarer Republik mit Beiträgen von HELMUT DRÜKE, DETLEV PEUKERT und den Sozialistischen Studiengruppen (SOST). Arbeitsmaterialien 3. Hamburg 1980.
- PRIESTER, K.: Faschismus und Massenbewegung. Kritik an OPITZ. In: Das Argument 117 (1979), S. 655–666.
- SAAGE, R.: Bemerkungen zur Faschismusinterpretation ERNST NOLTES. In: Das Argument 58 (1970), Heft 4–6, S. 292–304.
- STÖHR, W.: Lehrer und Arbeiterbewegung. Entstehung und Politik der ersten Gewerkschaftsorganisation der Lehrer in Deutschland 1920–1923. 2 Bde. Marburg 1978.
- STÖHR, W.: Volksschullehrer und Republik. In: Demokratische Erziehung 4 (1978), S. 199–208.
- STÖHR, W.: Der lange Weg vom Standesverband zur Gewerkschaft. In: Demokratische Erziehung 5 (1979), S. 293–303.
- TENORTH, H.-E.: Lehrerverbände und Professionalisierung. Ms. Frankfurt 1980.
- TRUBE, M.: Zur Auseinandersetzung um Gewerkschaft und Streik im Deutschen Lehrerverein (DLV) 1918–1922. In: HEINEMANN 1977, S. 167–176.
- WEBER, B.: Pädagogik und Politik vom Kaiserreich zum Faschismus. Königstein/Ts. 1979.
- WILKENDING, G.: Volksbildung und Pädagogik ‚vom Kinde aus‘. Weinheim 1980.

## V. Zehn Jahre Vorschulerziehung in der bildungspolitischen Diskussion



## Versuch einer historisch-sozialen Standortbestimmung der Vorschulerziehung

Bis zum Ende der 60er Jahre schlief die vorschulische Erziehung ihren Dornröschenschlaf, nachdem sie die Irritation des Nationalsozialismus – durch Anknüpfung an die Zeit davor – „überwunden“ hatte. Aber der Schein einer heilen, bürgerlichen Welt nach einer Epoche der Barbarisierung trog. 1970 fand eine Bewußtseinswende statt; neue pädagogische Erwartungen veranlaßten Tausende von Sozialpädagogen, zu dem 1. Vorschulkongreß in Hannover zu pilgern, und sprengten allein durch die Massen die Kongreßkonzeption. Was war geschehen, welche Bedürfnisse wurden im Zuge sozialkritischer und bildungsreformerischer Bedürfnisartikulation auch für die Vorschulerziehung laut? Die neuen bildungspolitischen Erwartungen schlugen sich im „Strukturplan für das Bildungswesen“ (1970) nieder, der die Bundesregierung veranlaßte, für einen Ausbau der vorschulischen Institutionen einzutreten und neue Konzeptionen in großangelegten Modellen zu fördern. Es handelte sich um eine Verbesserung und stärkere Breitenstreuung der Kindergartenerziehung (finanzielle Entlastung der Eltern und Ermöglichung des Kindergartenbesuchs für alle Kinder, einschließlich der Gastarbeiterkinder, bei Neukonzipierung der Kindergartencurricula) sowie um die Einrichtung von Vorklassen, die die Schwierigkeiten der Einschulung durch einen gleitenden Übergang in der Eingangsstufe mindern sollten; Schule und frühe Kindheit sollten miteinander verbunden werden. – Will man die vorschulischen Programmentwürfe historisch einordnen, so lassen sich drei Phasen der Entwicklung seit 1970 erkennen:

Die erste Phase – etwa eines Jahrfünfts – stand im Zeichen des *Vorschul-Reformoptimismus*, getragen von der Überzeugung der Unwiederbringlichkeit vorschulischer Chancen: Was beim Kleinkind an fruchtbringenden Bildungsinvestitionen versäumt werde, sei nicht mehr aufholbar – was sich besonders auf Unterschichtkinder auswirken müsse.

Hier muß der *Einfluß der kompensatorischen Erziehung in den USA* berücksichtigt werden. In den Vereinigten Staaten, wo enorme politische Spannungen aus der sozioökonomischen und soziokulturellen Differenz zwischen den privilegierten Alteingesessenen und Einwanderergruppen (Engländer, Niederländer, Deutsche) und den unterprivilegierten Ansässigen und Zuwanderern (Neger, Puertorikaner, Osteuropäer) bestehen, wollte man durch Abbau sozialer Spannungen die Bildungschancen vor allem von Unterschichtangehörigen und Slumbewohnern verbessern. Nachdem massive Bewegungen gegen das herrschende Establishment (Bürgerrechtsbewegung, *Black Panthers*) die Bildung von Staaten im Staat mit militanter Antihaltung befürchten ließen, mußten soziale Konzessionen gemacht werden. Diese stellten eine Mischung aus herrschaftserhaltendem Kalkül und Sozialengagement dar. Es dürfte kein Zufall sein, daß ein pädagogisch-psychologischer Impetus – gespeist aus Erkenntnissen der Milieutheoretiker, wonach eine schier unbegrenzte Lernfähigkeit des Kindes, welcher Rasse und Schichtzugehörigkeit auch immer, bestehe – und ein politisch-sozialer Impetus, aus der Notwendigkeit industriestaatlicher Angleichungsprozesse resultierend, sich verbanden und jene Bildungs- und Machbarkeitseuphorie erzeugten, die die Millionen-Programme von *head start* und *follow through* hervorbrachten.

Man glaubte, die angloamerikanischen Ergebnisse auf die Bundesrepublik übertragen zu können, ohne die sozialstrukturellen Unterschiede der beiden Systeme und die Wirksamkeit unterschiedlicher historischer Traditionen und Selbstdefinitionen zu berücksichtigen. Drei Einflußfaktoren kamen in

der Bundesrepublik den Chancengleichheitsbestrebungen entgegen und erzeugten jenen Mehrheitskonsens in der Zeit der Studentenbewegung, der heterogene soziopolitische und pädagogische Interessen und Prämissen in einem Wirkungszusammenhang verband: (a) die Wiederentdeckung des reformpädagogischen Erbes mit der Reaktivierung eines politisch-psychoanalytischen Bewußtseins (W. REICH, Th. W. ADORNO); (b) die Wissenschaftsorientierung mit einer bildungsökonomischen Ausrichtung im Hinblick auf den technologisch-naturwissenschaftlichen Fortschritt, der entsprechende Bildungsplanung forderte (Ausschöpfen von Bildungsreserven); (c) die Emanzipationsbewegung der Frau mit einer möglichen Selbstverwirklichung über den Beruf (erhöhte Inanspruchnahme vorschulischer Unterbringung).

Je mehr die Unterschiede zu den USA eingeplant werden konnten, um so stärker traten in der Aneignung der Anregungen die Differenzen zutage, die schließlich eine völlige Abkehr vom US-Vorbild bewirkten. Die Rezipienten der Vorschulerziehungsbewegung waren nämlich in der Bundesrepublik im Gegensatz zu den USA Mittelschichtangehörige und Aufsteigerschichten, die *ihren* Kindern maximale Startchancen sichern wollten. Es ist sicher kein Zufall, daß z. B. die ersten Vorklassen vornehmlich in Villenvororten eingerichtet wurden und die inhaltliche Betonung auf Früheselernmethoden und mathematisch-logischer Früherziehung lag, wobei man glaubte, im Vorschulalter bereits die Weichen für Schule-Beruf-Studium zu stellen. – Eine zweite Gruppe von Rezipienten waren junge Intellektuelle, zumeist aus der Mittel- und Oberschicht, die von den emanzipatorischen Vorstellungen einer antiautoritären Erziehung ausgingen. Vergegenwärtigt man sich die Diskussion auf der Hannoverschen Vorschulkonferenz, so lassen sich die unterschiedlichen Ausgangspositionen deutlich fassen: Man dachte in Deutschland nicht wie in den USA in erster Linie an spezielle Angebote für Zuwanderer und Deklassierte, sondern an das Einholen von Wissenschaftsorientierung auf der einen Seite, also IQ-Steigerung und Leistungssteigerung für bereits Privilegierte, und Persönlichkeitsorientierung auf der anderen Seite, dies unter Zurückweisung von Leistungsdruck, von Disziplinierung, von Tabuisierung sexueller und ethischer Bindungen ebenfalls für eine kleine Zahl verbal und materiell Begünstigter.

Die zweite Phase ließe sich die Phase der *Verunsicherung und Ambivalenz* nennen („gar nicht so notwendig“). Mitte der 70er Jahre erkannte man eine rückläufige Tendenz im Vorschulbereich, die aufgrund linker und rechter Kritik gleichermaßen vorbereitet worden war. In linken Gruppierungen wurde offizielle Vorschulerziehung verkürzt mit kompensatorischer Erziehung gleichgesetzt, und ehe Verbesserungen in Kindergärten, Tagesstätten, Horten, Heimen umgesetzt werden konnten, erfolgte bereits ihre Desavouierung als Symptomkuriererei. Rechte Orientierungen entdeckten gegenüber den Reformversuchen das bewährte Alte als das unveränderte Gute.

Der *Roll-back* erhielt seinen Anstoß: (a) durch das mangelnde Augenmaß systemtranszendierenden Utopiestrebens und den bewußten Verzicht des Sicheinlassens auf systemimmanente längerfristige Veränderungsstrategien; (b) durch die veränderten ökonomischen Bedingungen (rückläufige Tendenz von Kapitalanlagen und Arbeitsplatzangeboten); (c) durch die Zweifel der Wissenschaft an der durch Umweltveränderung zu ermöglichenden Begabungsförderung (JENSEN-Debatte, Rückführung der IQ-Leistungen auf Anlagebedingtheit).

Für die zweite Phase der vorschulischen Entwicklung in der Bundesrepublik gilt: (a) *bildungspolitisch* eine gewisse Reformmüdigkeit im Zuge nicht erreichter Zielvorstellungen bei bildungsplanerischen Großprojekten; (b) *wissenschaftlich* eine defizitäre Aufarbeitung der internationalen Bemühungen um Vorschulerziehung und eine Bindung der Kräfte in diesen wissenschaftlichen Begleitungen, als es um die zentrale Entscheidung in der Konkurrenz zwischen Kindergarten und Vorklasse ging; (c) *sozialpsychologisch* eine Verunsicherung von Eltern und Erziehern durch die Behauptung einer Überforderung des Kleinkindes durch Frühförderung einerseits und eine Diskriminierung der antiautoritären Erziehung, die sich selber in dieser zweiten Phase politisch stärker an marxistische Ideologien und Gruppierungen anschloß, andererseits. – Der Vorschulsektor rückte immer mehr aus dem Zentrum politischer Interessen.

In diesem sozialen Kontext konnte die dritte Phase – seit 1978 – eigentlich nur noch die Phase der *Pragmatik* sein. Pragmatisch denken Kindergarten Träger, wenn Kindergartenplätze nun zum Teil überzählig zur Verfügung stehen (man bemüht sich inzwischen gezielt

um Gastarbeiterkinder, um das Kontingent „aufzufüllen“). Pragmatisch denkt die Administration, wenn sie sich mit den privaten Trägern und dem *status quo* des Kindergartens arrangiert und vergessen zu haben scheint, daß vor nicht allzu langer Zeit ihre Bildungsbemühungen sich nicht nur auf die Fünfjährigen, sondern auch auf Kinder von 3 Jahren an – eben wegen der Ergänzungsbedürftigkeit des elterlichen Angebots – erstrecken sollten. Pragmatisch denken aber auch die Eltern, die nun eine abwartende Haltung einnehmen und entsprechend ihren Bedürfnissen und Umständen den Kindergarten nutzen, doch sonst darauf achten, daß sie nicht durch zuviel freilassende Erziehung ihrer Kinder „anecken“.

Es gilt, eine vierte Phase der Vorschulerziehung für die 80er Jahre einzuleiten, die vom Gedanken der *sozialen Verflechtung* ausgeht, von der gesellschaftlichen Integration des Kindes also. Auf der Ebene des Kindes als künftigen Bürgers würde das bedeuten, daß das Vorschulkind stärker von seinen Sozialfeldbezügen, von seinen Gruppenzugehörigkeiten, von seinen individuellen und familialen Hintergründen erfaßt werden müßte. Es ist ein Unterschied, ob das Kind alleinerziehende Eltern, ob es Adoptionseltern hat, ob es in der Großstadt lebt oder in einer Bauernschaft – ein solches soziales Wissen dürfte nicht nur individualpsychologisch, sondern auch sozialstrukturell aktualisiert und vorschulisch eingesetzt werden. Es gilt, Vorentscheidungen zu treffen, welche Kinder in einer Kindergruppe zusammengenommen werden sollen, nicht nur Altersheterogenität könnte ein Prinzip sein, sondern auch Sozialheterogenität, bei der unterschiedliche Gruppenrepräsentanz, unterschiedliche Familienstrukturen und weltanschauliche Positionen zusammenkämen, um alternative Lebensstile und Lebensformen dem Kind nahezubringen.

Für den Adressatenkreis der Eltern gilt ähnliches. Diese Gruppe würde schon alternativenreicher und flexibler reagieren, wenn ihr die Heterogenität einer Kindergruppe weitervermittelt würde und sie sich in Elternpflegschaften und „Wahlverwandtschaften“ auf eine größere soziale Komplexität einstellen müßte. Dabei wäre zu beachten, daß Eltern nie nur „Erfüllungsgehilfen“ der Kinder oder des Staats sind, sondern selbständige Interessenträger mit eigenen Lernprozessen. Die dabei auftretenden Konflikte aus den Generationsunterschieden, dem Sozialgefälle und dem Prestigedenken müssen mitbedacht werden, auch weil sie als Reproduktion gesellschaftlicher Konflikte auf die Kindergruppe einwirken. Es kann und muß der Versuch gemacht werden, eine nächste Generation in ihrer Sozialerfahrung und Produktivität nicht einfach festzuschreiben, vielmehr ihr den Spielraum zu lassen, den sie braucht, um Traditionsvorgaben und Neuansätze zu einer eigenen Leistung zu verbinden. Dies ist auch nach dem Ende der Reformeuphorie noch möglich. – In diesem Zusammenhang kommt den Erziehern und sozialpädagogischen Fachkräften als Mittlern zwischen Kinder- und Erwachsenenwelt eine besondere Bedeutung zu. Sie müßten das alternative soziale Klima vorbereiten helfen und darin auch ihre eigene Position – über den Aufbau einer Berufsidentität – verorten.

Die Vorschulerziehung als gesamtgesellschaftliche Aufgabe muß gesellschaftliche Erziehung antizipieren, d.h. vor allem mitthematisieren, wie z.B. eine Durchsetzung sozialer Interessen pädagogisch erfolgen könnte. Die Vorschulerziehung kann wirtschaftliche, ethnische, soziale, religiöse, praktische Unterschiede konkret fassen; über das Gewahrwerden gesellschaftlicher Heterogenität und Komplexität würde sie etwas von den brisanten Fragen aufleuchten lassen, von deren Beantwortung demokratische Lösungen abhängen. Damit bekommt die Vorschulerziehung auch einen politischen Akzent, nicht im parteipolitischen Sinne, sondern im Sinne von gesellschaftlicher Verantwortungsträ-

gerschaft im Hinblick auf die nächste Generation. Diese wäre festzumachen an der Kinderfreundlichkeit einer Nation, an der positiven Einstellung zu Kindern (eigene, Gastarbeiter-, Spätaussiedler-, Flüchtlingskinder) und an der Anerkennung ihrer Stellung als Bürger von morgen.

Verantwortungsträgerschaft besteht auch gegenüber den Eltern und Erziehern als Bürgern von heute, sie können und müssen Rechte gegenüber dem Nachwuchs wie gegenüber der Administration, die Bildung und Erziehung fördern soll, anmelden. Ein rein altruistisches Verhältnis zu gesellschaftlichen Sollensforderungen verlangt heute niemand mehr; wohl aber muß ein reflektiertes Verhältnis hinsichtlich einer sozialen Symbiose der Altersgruppen, Geschlechter, Aufgabenträger bestehen, das hilft, bestehenden Spannungsverhältnisse und Konfliktpotentiale besser zu erfassen und zu bewältigen.

Für eine künftige Vorschulerziehung gäbe es vier Ebenen einer theoretisch-praktischen Reflexion, die Wissenschaft und Beruf wieder stärker aneinander binden könnte: (1) die *Partizipation an historischem Wissen* als Verstehenshintergrund für Entwicklungen, die vom Tagesopportunismus her kaum zu fassen sind, aber auch als Möglichkeit, bewußt Optionen zu treffen und sich an Traditionen anzuschließen, die nicht unbedingt die offiziellen sein müssen; (2) die *Partizipation an sozialem Wissen* als Einsicht in gesellschaftliche Differenzierung, bei der im Hinblick auf eine fortschreitende Demokratisierung besonders für eine nächste Generation nach Anwartschaften, Berechtigungen, Persönlichkeitsbildung und Handlungsspielräumen gefragt werden müßte; soziales Wissen könnte, so gesehen, auch ein advokatorisches für Unterprivilegierte sein; (3) die *Partizipation an ökologischem Wissen* als Voraussetzung bei Entscheidungen für Umweltbedingungen und Einwirkungen auf das Kind, das seinerseits ein Recht auf lebenswertes Leben in der Zukunft hat; ein solches Wissen relativiert unter Umständen Maximierungspostulate, die Wohlstand für morgen verheißen, und zwingt zu einer Überschreitung eurozentrischer Positionen; (4) die *Partizipation an sozialpädagogischem Wissen* als erzieherischer Impetus unter gesellschaftlichen Rahmenbedingungen, die man kennen muß, um für das Kind und mit dem Kind handeln zu können; ein solches Wissen schließt den Vergleich mit Erziehungs- und Sozialisationsvoraussetzungen anderer Gesellschaften ein und damit die größere Variationsbreite im Betätigen sozialer Phantasie und konkreter Planungsschritte.

Ausbildungscurricula könnten von der Aneignung der vier Partizipationsfelder profitieren, wenn die mittlere Reichweite in Form von Übertragungsmöglichkeiten auf überschaubare Interaktionsverhältnisse (Erzieher-Kind, Eltern-Kind-Erzieher, Erzieher-Träger, Erzieher-Träger-Administration, Erzieher-Eltern-Gruppierungen) ausgebaut würde. In der mehr pragmatischen Phase vorschulischer Erziehung wäre dies ein Ansatzpunkt, mit den Beteiligten und nicht über ihre Köpfe hinweg kooperativ etwas für eine künftige Phase stärkerer sozialer Verflechtung in demokratischer Absicht zu tun.

## Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung im Rahmen von Modellversuchen im Elementarbereich

Im folgenden soll die bildungspolitische Dimension im engen Sinne näher beleuchtet und von der Bildungsverwaltung her nach der spezifischen Funktion der Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung im Elementarbereich während der letzten zehn Jahre gefragt werden.

Ein Kernstück der Bildungspolitik der vergangenen Jahre war die Bildungsplanung. Während aber für Politik und Wissenschaft mit dem DEUTSCHEN BILDUNGSRAT, der 1965 den DEUTSCHEN AUSSCHUSS FÜR DAS ERZIEHUNGS- UND BILDUNGSWESEN ablöste, noch ein gemeinsames Forum und ein Instrument der Kommunikation und der Kooperation gegeben war, folgte mit der Einrichtung der BUND-LÄNDER-KOMMISSION FÜR BILDUNGSPLANUNG UND FORSCHUNGSFÖRDERUNG (BLK) (1970) auf der Grundlage des neu geschaffenen Grundgesetzparagraphen 91 b eine fast völlige Anbindung der Bildungsplanung und damit auch der Bildungsforschung an die Regierungen.

Nach dem zwischen Bund und Ländern vereinbarten Verwaltungsabkommen und auf der Grundlage weiterer Ausführungsvereinbarungen ist die BLK nicht nur das ständige Gesprächsforum für alle Bund und Länder gemeinsam berührenden Fragen des Bildungswesens. Sie hat im Bereich der Bildungsplanung gemeinsame langfristige Rahmenpläne für eine abgestimmte Entwicklung des gesamten Bildungswesens vorzubereiten und fortzuschreiben, mittelfristige Stufenpläne für die Verwirklichung der bildungspolitischen Ziele des Rahmenplans auszuarbeiten, Programme zur Durchführung vordringlicher Maßnahmen zu entwickeln und dafür jeweils ein Bildungsbudget vorzulegen.

Nach den selbsterstellten Grundsätzen bedient sich dabei die BLK des Instruments „Modellversuche“. Damit soll einerseits Bestehendes fortentwickelt, andererseits Neues erprobt werden. Modellversuche sollten so ausgerichtet sein, daß sie wichtige Entscheidungshilfen für die Entwicklung des Bildungswesens geben. Der wissenschaftlichen Begleitung kommt innerhalb dieser Modellversuche die Aufgabe zu, die Durchführung der Modellversuche zu unterstützen und die Auswirkungen der Reformmaßnahmen zu beschreiben und zu analysieren. Die Durchführung von Modellversuchen und deren wissenschaftliche Begleitung erfolgt nach Forschungsschwerpunkten und Prioritäten, die die BLK ausgearbeitet hat (und fortschreibt).

Man muß sich in diesem Zusammenhang mit der Frage auseinandersetzen, ob – wie in der BLK-Konstruktion geschehen – der in großen Teilen neu aufgebauten Wissenschaftsdisziplin „Erziehungswissenschaft“ und der Wissenschaftstätigkeit „Bildungsforschung“, die noch ihre Lehrjahre in der Bildungsreform absolvierten, schon die Doppelfunktion zugemutet werden konnte, einerseits die funktionell auf Entwicklung und Erprobung abzielenden Modellversuche zu unterstützen, also im Sinne von Handlungsforschung praxisorientiert tätig zu sein, und andererseits die Auswirkungen der Reformmaßnahmen zu beschreiben und zu analysieren, was wiederum nur im Sinne empirisch-analytischer Studien möglich schien. Wo der Handlungsansatz ohnehin schon von den Gralshütern klassischer Wissenschaftsideale angefeindet wurde und seine Schwierigkeiten im



Umgang mit der pädagogischen Praxis hatte, bedurfte „harte Empirie“ – von ihren Widersachern ebenso infrage gestellt –, um zu fundierten Ergebnissen, d.h. zu einem tatsächlichen Rationalitätsgewinn zu kommen, langfristig angelegter Projekte, des wissenschaftlichen Großversuchs also, was im Grunde den Interessen einer an der kurzfristigen Bereitstellung verwertbarer oder legitimatorischer Erfahrungen oder Kenntnisse orientierten Politik und Administration diametral entgegenstand.

Den heute allenthalben reklamierten Zustand erziehungswissenschaftlicher Forschung hat DIETER LENZEN charakterisiert als institutionelle Krise einerseits und als wissenschaftstheoretische Krise andererseits. Die institutionelle Krise der erziehungswissenschaftlichen Forschung im Elementarbereich ist nicht nur durch die Kürzung der finanziellen Decke begründet. Vielmehr macht sich heute bemerkbar, daß zu Zeiten des Vorschulbooms, der Expansionsphase und des gesteigerten Nachfragedrucks alle noch verfügbaren Ressourcen aus angrenzenden oder auch aus fachfremden Wissenschaftsdisziplinen angegangen worden sind, die sich teilweise heute, wo andere Themen „Hochkonjunktur“ haben, wieder aus dem Vorschulbereich zurückgezogen haben. Außerdem dürften die interne, ziemlich informelle Planung, Organisation und Institutionalisierung von Forschung, wie sie im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung von Modellversuchen möglich sind/waren, ein weiterer Grund dafür sein, daß mit dem Nachlassen der Modellförderung im vorschulischen Bereich die dort tätige Forschung heute ohne institutionelles und infrastrukturelles Korsett dasteht. Abgesehen von forschungspolitischen Fehlleistungen und möglichen Konstruktionsfehlern in der bildungspolitischen und -planerischen Funktionsbestimmung der wissenschaftlichen Begleitung von Modellversuchen, gingen Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung vielfach schon in der Organisationsform allzu opportunistisch auf die politisch-administrative Nachfrage ein. Einer mit dem Auftragszuschlag oft verbundenen hohen finanziellen Zuwendung bzw. eröffneten Zugangsmöglichkeit zu einem Forschungsfeld ist nur schwer zu widerstehen, wenn damit günstige Voraussetzungen geschaffen werden, sich jene Forschungsmeriten zu verdienen, die die Produktions- und Karrierebedingungen innerhalb der Wissenschaftlerzunft verlangen.

Auch die erwähnte wissenschaftstheoretische Krise, die u.a. für den heutigen Zustand der erziehungswissenschaftlichen Forschung im allgemeinen verantwortlich gemacht wird, hatte ihre Wurzeln in den vergangenen Jahren, weil – nach dem KUHNSchen Modell der zyklischen Wissenschaftsentwicklung – die zwei vorangegangenen Krisen der Methodologie, die realistische und die kritische Wendung der Erziehungswissenschaft, jeweils keinen nachhaltigen Paradigmenwechsel einleiteten. Wenn deshalb der von Politik und Administration nachgefragte *output* im allgemeinen und im besonderen im Rahmen von Modellversuchen nicht (immer) die erforderliche Tragfähigkeit und Qualität besaß, dann mögen Ursachen dafür auch im Innenverhältnis der *science community*, in der fehlenden Methoden- und Theorieerife liegen, die vor allem dann zu Buche schlagen, wenn sie auf ein äußerst sensibles Außenverhältnis treffen, wie dies heute der Fall ist.

Zu diesem beliebig fortführbaren, generellen und speziellen Problem der Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung lassen sich weitere Fragen und Feststellungen hinzufügen, wenn man die Funktion, den Stellenwert, das Gebaren und die Leistung der erziehungswissenschaftlichen Forschung im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung von Modellversuchen oder im Rahmen spezifischer Bildungsforschungsprojekte während der letzten zehn Jahre im Elementarbereich analysiert.

(1) Die Liste der Modellvorhaben weist eine ganz unterschiedliche Anzahl von Vorhaben in den einzelnen Bundesländern aus (vgl. *Tabelle 1*). Diese Unterschiede sind zurückzuführen zum einen auf die Größe des Landes und zum anderen auf die bildungspolitischen Prioritäten der jeweiligen Landesregierung in Verbindung mit dem Ausbaustand und der Qualität der zu Beginn der 70er Jahre vorgefundenen Infrastruktur vorschulischer Erziehung und Bildung. Diese Feststellungen treffen auf das für die Modellversuche im Elementarbereich ausgewiesene Finanzvolumen der einzelnen Länder ebenso zu.

Bundesland	Anzahl der Vorhaben	BMBW-Mittel in Mio. (i. d. R. = 50% der innovativen Mehrkosten)
Baden-Württemberg	12	14,2
Bayern	18	15,0
Bremen	4	2,5
Hamburg	5	4,2
Hessen	11	19,9
Niedersachsen	11	6,0
Nordrhein-Westfalen	9	12,1
Rheinland-Pfalz	5	10,2
Saarland	4	2,4
Schleswig-Holstein	5	1,2
Berlin	10	11,7
Bundesrepublik	94	99,4

Der Aussagewert des Verhältnisses der durchgeführten Vorhaben zum Finanzvolumen ist ambivalent. Zwar stellt dieses Verhältnis in der Regel einen Indikator für die Größenordnung des jeweiligen Projekts dar, doch lassen sich daraus nicht die Schlüsse ziehen, daß der Umfang der praktischen Versuchsdurchführung bzw. der wissenschaftlichen Begleitung daran abgelesen werden kann. In vielen Fällen, wie z. B. dem Bremer Vorhaben „vorschulische Erziehung in jährlich 5 Modellgruppen in Kindertagesstätten“ oder dem rheinland-pfälzischen Projekt „Curriculum-Erprobung zur Gestaltung eines gleitenden Übergangs vom Elementar- in den Primarbereich“, sind die Personal-, Sach- und sonstigen Kosten der wissenschaftlichen Begleitung thematisch und mit eigenem Mittelansatz in einem getrennt geführten Vorhaben ausgewiesen (und werden numerisch wie ein Projekt geführt). Gleichwohl ist auch in vielen, als praktische Versuchsdurchführung deklarierten Versuchen durch Freistellung des Personals oder durch gesonderte Projektgruppen eine wissenschaftliche Begleitung erfolgt, ohne daß dies aus dem Mittelansatz bzw. aus der Themenstellung des Versuchs hervorgeht, so z. B. bei den bayerischen Vorhaben „Ästhetische Früherziehung“ oder „Pädagogisch-therapeutische Modellprogramme zur Veränderung auffälliger Kinder in Kindergärten“, Bisweilen findet sich auch der Sachverhalt, daß bei Vorhaben, die als wissenschaftliche Begleitung konzipiert wurden, Kindergarteneinrichtungen oder -gruppen herangezogen wurden und die durch den Modellcharakter bedingten Mehrkosten mit übernommen haben, wie etwa im baden-württembergischen Projekt „Lehrplanforschung im Bereich der Eingangsstufe“. In wiederum anderen Versuchsdesigns ist mehreren Modellversuchen eine wissenschaftliche Begleitung zugeordnet, etwa bei dem Hamburger Projekt „Vorschulklassen für 5jährige bzw. Eingangsstufe der Grundschule“; die Berliner Vorhaben „Modifikation der Curricula für behinderte Kinder, intensive Elternberatung, Erprobung von Möglichkeiten der Beeinflussung des Erziehverhaltens durch verschiedene Methoden des Trainings und Beratung“ wurden numerisch wie zwei getrennte Versuche behandelt.

**Fazit:** Von den 94 BLK-Vorhaben im Elementarbereich zwischen 1970 und 1980 sind nahezu alle nach einem Versuchsdesign konzipiert (gewesen), das ein als wissenschaftliche Begleitung eingerichtetes, vom praktischen Versuch getrenntes Vorhaben führt: Im Rahmen der praktischen Versuchsdurchführung wurde dann entweder durch Deputatsstunden des Personals oder durch eine eigene Projektgruppe die wissenschaftliche Begleitung gesichert, oder es wurde – obwohl als Bildungsforschungsprojekt deklariert – auf pädagogische Praxis als Forschungsfeld zurückgegriffen. Allein die genaue Analyse jedes Vorhabens könnte präzise offenlegen, mit welcher *manpower* die wissenschaftliche Begleitung rechnen konnte, soweit es überhaupt möglich ist, eine Unterscheidung von praktischer Versuchsdurchführung und wissenschaftlicher Begleitung vorzunehmen. Mit dem jeweiligen Versuchsergebnis bzw. dem Ergebnis der wissenschaftlichen Begleitung in Beziehung gesetzt, könnte die Frage nach dem Design der wissenschaftlichen Begleitung (Personalausstattung, Organisation usw.) in zweifacher Hinsicht von Interesse sein:

(a) Einmal könnte man fragen: Welche personellen Kapazitäten für welche Fragestellungen und Aufgaben innerhalb der begrenzten Versuchslaufzeiten müßten in Bildungsforschungsprojekten empirisch-analytischer Provenienz wenigstens geschaffen werden, um zu tragfähigen Ergebnissen zu kommen; oder: Welche Vorhaben weist man aus Gründen der Größenordnung, Fragestellung und Laufzeit besser anderen Forschungsträgern zu; oder: Impliziert nicht der Umstand, daß bestimmte Fragestellungen nur beispielsweise über Longitudinalstudien, die parallel zu praktischen Modellversuchen laufen müssen, beantwortet werden können, die Notwendigkeit, das in der BLK-Konzeption niedergelegte Design erziehungswissenschaftlicher Begleit- und Bildungsforschung zu revidieren?

(b) Zum andern wäre zu fragen: Welche Anteile, z.B. an der Entwicklung von didaktischen Materialien durch Aufarbeitung praktischer Erfahrungen, hat eine an den Prinzipien der Handlungsforschung orientierte wissenschaftliche Begleitung entsprechender Modellversuche übernommen, welche sind den besonderen Entwicklungsbedingungen von curricularen Materialien geschuldet und welche könnten mit welchem personellen, zeitlichen und finanziellen Aufwand von den Erziehern unter Mithilfe einer funktionsfähigen Infrastruktur (Beratungs- und Fortbildungssystem) im Sinne einer *rollenden Reform* selbst übernommen werden?

Es ist bedauerlich, daß derartige, pädagogisch wie forschungsstrategisch und -politisch überaus wichtige Fragen von der wissenschaftlichen Begleitung in Modellversuchen nur selten thematisiert worden sind. Zu oft trieben Produktionszwänge zu Versuchsanordnungen, deren Modellcharakter oder Infrastruktur derart hochgezüchtet war, daß mit der Beendigung des Vorhabens der Akt der Innovation abschloß, der Versuch eine insuläre und zirkuläre, in sich und zeitlich abgeschlossenen Angelegenheit blieb. Transmission und Implementation der Ergebnisse, Erfahrungen, Modelle usw. scheiterten, weil die Bedingungen fehlten, unter denen der Versuch hätte erfolgreich sein können. Zu selten hat die wissenschaftliche Begleitung von Modellversuchen die Bedingungen ihrer Möglichkeiten und die daraus zu ziehenden langfristigen Konsequenzen mitbedacht und entsprechende Korrekturen während der Reformphase vorgenommen.

(2) Bisher sind im Elementarbereich für rd. ein Drittel der Versuche rd.  $\frac{3}{4}$  des Gesamtvolumens aufgewendet worden. Greift man daraus nochmals die Vorhaben mit dem größten finanziellen Volumen heraus, dann findet sich wiederum ein Großteil jener Mittel bei relativ wenigen Modellen (s. *Tabelle 2*). Die restlichen  $\frac{2}{3}$  der Vorhaben, die sich das verbleibende Viertel der Kosten teilen, bewegten sich in einem mittleren institutionellen personellen und finanziellen Rahmen. Rund 10 Vorhaben sind als funktionelle Einzelversuche – 6 davon allein in Baden-Württemberg – durchgeführt worden.

Vergleicht man die aus den aufgeführten Großvorhaben hervorgegangenen Ergebnissen mit den Produkten der kleineren und Kleinstversuche, dann läßt sich ohne Vorbehalt die Auffassung belegen, daß nur Vorhaben mit einer größeren Stichprobe von Kindern, Erziehern und Einrichtungen bzw. mit einer eigenständigen wissenschaftlichen Begleitung in angemessener Größenordnung – wenn überhaupt – diskutable, tragfähige oder verwendbare Ergebnisse hervorbringen, die auch in der Lage sind, in der Öffentlichkeit Impulse zu setzen. Es ist zu befürchten, daß ein solcher Tatbestand, der die Finanzierung, Durchführung und Auswertung von Großversuchen und ihrer wissenschaftlichen Begleitung nur (noch) staatlichen Verwaltungen erlaubt und nichtstaatliche Versuchsträger abnabelt, die organisierte und bürokratisierte Reform „von oben“ weiter festigen und die Partizipation der Betroffenen an diskutablen Entwicklungs- und Entscheidungsprozessen zunehmend lähmen wird. Allein das Frankfurter Kindertagesstätten-Projekt und das Vorhaben der „Aktion Sonnenschein“ bewegten sich als nichtstaatliche Vorhaben in einer finanziellen Größenordnung, die den eben genannten vergleichbar ist.

	Vorhaben	Kosten	(BMBW) Modellversuchsmittel insgesamt für jeweiliges Land
Baden-Württemberg	104 Versuche		
	Fünffährige ...	7,9	14,2
	50 Versuche		
	Elementarbereich ...	3,5	
Bayern	Fünffährige im Kindergarten/in Eingangsstufe...	2,8	15,0
	Übergang vom Elementar- in Primarbereich ...	1,4	
Hamburg	Vorklassen/Eingangsstufenversuch ...	2,9	4,2
Hessen	Curriculum „Soziales Lernen“		
	– Versuche im Kindergarten ...	2,5	19,9
	Früheinschulung ...	6,2	
	Übergang vom Elementar- in Primarbereich ...	2,7	
Nordrhein-Westfalen	Fünffährige im Kindergarten/ in Vorklasse ...	6,4	12,1
Rheinland-Pfalz	Curriculum „Soziales Lernen“	1,8	4,2
	(Versuche im Kindergarten) ...		
	Vorklassen ...	3,7	
	Übergang vom Elementar- in Primarbereich ...	0,6	
9 (10) Bundesländer	Erprobungsprogramm (ohne wiss. Begl.)...	15,0	

Aber eben aus diesen Gründen bedarf es heute mehr als in der Vergangenheit der wissenschaftlichen Selbstvergewisserung, Standortbestimmung und Handlungsstrategie. Ein Blick auf die in *Tabelle 2* aufgelisteten Vorhaben hinterläßt einen überaus bitteren Nachgeschmack: Nicht nur, daß der Föderalismus der Bundesrepublik dazu führt, daß jedes Land seinen Versuch und sein Programm z. B. bezüglich der Zuordnung und Förderung der Fünffährigen haben und durchführen mußte. Problematisch ist auch das in keinem Verhältnis zu den immensen Kosten stehende Ergebnis dieser Vorhaben. Zumeist beinhalteten diese Projekte eine – wie ich meine, in solcher Konstellation unglückliche – Kombination von empirisch-analytischer Forschung und Handlungsforschung, was auch für die hohen Kosten mitverantwortlich zeichnet. Diesen Projekten ist es trotz Ergebnisfülle durchweg nicht gelungen, für die Übergangsphase vom Elementar- in den Primarbereich Konzepte und Materialien zu entwickeln, die einen gleitenden Übergang vom Kindergarten in die Schule ermöglichten. So mußten nach der Entscheidung, die Fünffährigen in altersgemischten Gruppen im Kindergarten zu fördern, neue Formen, Konzepte und Angebote z. T. wiederum in Modellversuchen entwickelt, erprobt und umgesetzt werden. Zum anderen vermochten es die empirisch-analytisch fundierten Ergebnisse nicht, nachhaltig die politischen Entscheidungen bezüglich der Zuordnung der Fünffährigen vorzubereiten, zu begründen und zu forcieren. Wo die einen – wie etwa das baden-württembergische Vorhaben „Nachgehende Betreuung der Kinder aus 3 Vorklassenversuchen“ oder die wissenschaftliche Begleitung der hessischen, hamburgischen und nordrhein-westfälischen Vorklassen bzw. Eingangsstufenversuche – die Empfehlung aussprachen oder die Vorteile dafür belegten, die Vorklassen bzw. die Eingangsstufe für die Fünffährigen einzurichten, konnten andere, auf der Grundlage etwa der bayerischen Modellversuchsergebnisse oder der von einer Projektgruppe vorgenommenen BLK-Auswertung, nicht für einen solchen Schritt plädieren bzw. sich allenfalls noch auf die Forderung verständigen, die Fünffährigen in öffentlichen Erziehungs- und Bildungseinrichtungen überhaupt zu fördern. Daß eine Administration und Politik, die unter Berücksichtigung weiterer, vielleicht auch fachfremder Aspekte entscheiden muß, sich von einer derartig widersprüchlichen Präsentation einfallloser wissenschaftlicher Ergebnisse wenig beeindruck-

ken, geschweige denn leiten läßt, bedarf keiner weiteren Begründung; der Rationalitätsdruck erziehungswissenschaftlicher Forschung dürfte in diesem Zusammenhang trotz der Größe und Vielzahl der Vorhaben kaum entscheidungsrelevant gewesen sein.

**Fazit:** Wie sehr auch immer die erziehungswissenschaftliche Forschung im Rahmen von Modellversuchen zur legitimationsbeschaffenden Begleitforschung instrumentalisiert oder als Feuerwehrmaßnahme zur Lösung von Problemen eingesetzt wird, wenn sie gegen diese externen Zugriffe eine eigene steuernde Kraft behalten oder wiedergewinnen will, dann dürfen Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung nicht nur auf den längst verlorengegangenen Vertrauensvorschuß hoffen, sondern müssen ihren Rationalitätsgrad und Rationalitätsdruck verstärken. Wäre es nicht denkbar und realisierbar, daß die *science community* des Elementarbereichs in „institutionalisierten“ Fachtagungen, Kolloquien oder in ähnlicher Form sich nicht nur über forschungsstrategische Fragen verständigen, sondern auch gegenseitig über den Fortgang der wissenschaftlichen Begleitung unterrichten und vor allem über die Inhalte und Präsentation ihrer Forschungsergebnisse diskutieren könnte? Könnte ein solches Vorhaben mit der genannten *clearing*-Funktion nicht mit dazu beitragen, das Engagement wissenschaftlicher Forschung abzuklären, sich über methodische und inhaltliche Divergenzen auseinanderzusetzen, über die Tragfähigkeit von Lösungsvorschlägen und Aussagen oder über die Eindeutigkeit und Vertretbarkeit von Ratschlägen Einvernehmen zu erzielen? Liegen nicht innerhalb des Wissenschaftsbetriebs dazu die ersten und wichtigsten Kompetenzen vor? Warum werden trotz Profilierungszwang und gegenseitiger Konkurrenz nicht alle Möglichkeiten wahrgenommen, bei der Festlegung der Forschungsschwerpunkte und vor allem bei der Interpretation und Anwendung der Forschungsergebnisse das Feld nicht einseitig der Politik und der Administration zu überlassen? Innerhalb der Modellversuche der letzten Jahre haben kaum Fachtagungen oder ähnliche Vorhaben mit der oben genannten Zielsetzung stattgefunden. Es ist auf wissenschaftlicher Seite versäumt worden, eine organisierte Einheit herzustellen. Eine der Folgen dieses Desiderats war es, daß die erziehungswissenschaftliche Forschung zwar reichlich Ergebnisse und Wissen produzierte und vielfache Service-Funktionen und nützliche Zubringerdienste leistete, aber mit nachlassendem Rationalitätsdruck mehr und mehr zum schließlich immer weniger benutzten „Spielball“ von Politik und Administration wurde, der sich als Ressort-Forschung noch besser im Range einer nachgeordneten Behörde spielen läßt. Vielleicht könnte die Auswertung des Erprobungsprogramms zum Anlaß genommen werden für die Durchführung eines Vorhabens mit der beschriebenen Zielsetzung.

(3) Die „ersten Stunden“ des Aufbruchs standen in Ermangelung eigener Ergebnisse noch ganz im Zeichen von Versuchen, ausländische Erkenntnisse, Konzepte und Materialien, vor allem aus den USA zu adaptieren, Ansätze aus der schulischen Curriculumentwicklung auf den Elementarbereich zu übertragen oder sogar entwicklungspsychologische Theorien und Testitems zu Lernprogrammen umzubauen. In der zweiten Phase der Bildungsreform im Elementarbereich (1971 bis 1975) dominierten – nachdem politisch das Institut „Modellversuch“ geschaffen war – Modellversuche, in denen eigene Entwicklungs- und Evaluationsarbeiten im Vordergrund standen. Von wenigen Ausnahmen abgesehen, galt die dritte Phase der Innovation (1975 bis 1980) der Erprobung, Verbreitung und politischen und pädagogischen Umsetzung der Ergebnisse und Erfahrungen, z. B. durch das Erprobungsprogramm im Elementarbereich oder mit der in fast allen Ländern getroffenen Entscheidung zugunsten des Kindergartens für Fünfjährige. Auf der Grundlage der inzwischen erzielten Verbesserungen, Veränderun-

gen und Entscheidungen ist bisweilen auch – z.T. in Modellversuchen – an der Weiterentwicklung bzw. an der Lösung neuer Probleme gearbeitet worden (wie z.B. in den Vorhaben zur Herstellung eines gleitenden Übergangs vom Elementar- in den Primarbereich, in den Projekten zur integrierten Förderung von Kindern ausländischer Eltern oder von Kindern mit Behinderungen).

Es kann nicht verwundern, daß in der Anfangsphase der Bildungsreform im Elementarbereich, die erst zum Leben erweckte erziehungswissenschaftliche Forschung auf diesem Gebiet sich auf alle ihr gebotenen Möglichkeiten der wissenschaftlichen Begleitung und Forschung stürzte und mit ihrem Explorationsverhalten dazu beitrug, die Anzahl und die Versionen von Modellversuchen zu vermehren. Ein aufgeblähtes Programm von Modellvorhaben, mit denen – so das zugrunde gelegte Bildungsplanungskonzept – die Reform betrieben wurde, mit einem zunehmend emphatischer werdenden Modellversuchsbegriff waren weitere Folgen des erziehungswissenschaftlichen Fehlverhaltens. Nun war die erziehungswissenschaftliche Forschung nie dazu aufgerufen, die Lösung der komplexen Bildungsplanungsproblematik ganz auszuarbeiten, sondern ihr Beitrag war immer zu Einzelfragen und -aspekten gefragt. Problematisch aber erweist sich in der Retrospektive innerhalb der Vielzahl der nach außen oft themengleichen Projekte, die dort jeweils vorgenommene Themengenerierung, bei der die Forschung in ihrer Entscheidung in weiten Teilen autonom war und nicht durch externe Planungsvorgaben kompromitiert wurde. Wenn man in Rechnung stellt, was hier an Einzelinteressen Eingang in die wissenschaftliche Begleitung und ihre Aufgaben und Fragestellungen gefunden hat und wie oft in den Vorhaben, die Wissenschaftlichkeit suggerierende Entwicklung von eigenen Evaluationsinstrumenten (Haupt-)Gegenstand der Arbeit war, dann kann man die in den Modellversuchen reklamierte zu enge Rationalitätsbasis erziehungswissenschaftlicher Forschung nicht nur auf verursachende Außenfaktoren zurückführen. Die Aussicht auf einen fundierten Erfahrungs- und Erkenntnisgewinn versiegte gar völlig, wo Defizite der beschriebenen Art mit Schwierigkeiten korrespondierten, die die wissenschaftlichen Projektgruppen mit sich, mit ihrer Selbstfindung und mit der internen Organisation hatten.

Die Durchsicht der Anträge und der jährlichen Sachberichte der wissenschaftlichen Begleitung von Modellversuchen im Elementarbereich in den letzten Jahren macht noch die Kritik eines weiteren Aspekts notwendig: Einer erziehungswissenschaftlichen Forschung, die nicht in der Lage oder nicht willens ist, die Feinziele ihres Vorhabens zu Beginn des Projekts auszuarbeiten und zu benennen, und die dieses Operationalisierungsdefizit jährlich dadurch fortsetzt, daß sie weder präzise noch für Außenstehende erkennbare Rechenschaft über das Erreichte und die noch offenen Fragen ablegt, wird die von außen – sei es von der Praxis oder sei es von seiten der Politik – an sie herangetragenen Erwartungen niemals erfüllen können. Solche Pflichtübungen dienen nicht nur der Überprüfung des Fortgangs der wissenschaftlichen Begleitung, zumal in einer bestimmten Bandbreite Veränderungen in der Fragestellung und Zielsetzung jederzeit möglich sind, sondern sie sind auch erforderlich für die eigene Kontrolle, die man in vielen Vorhaben nicht selten umgangen hat. Zu diesen Desideraten gehören auch noch Art, Form und Umfang der Präsentation der Erkenntnisse und Erfahrungen. Sie müssen nicht nur für den Außenstehenden transparent und nachvollziehbar sein, sondern auch schon in politischer und administrativer Absicht konzipiert und formuliert sein. Es ist die beste Voraussetzung, im politisch-administrativen Bereich keinen Adressaten für den Ertrag der eigenen Arbeit zu finden, wenn wissenschaftliche Konvolute im Umfang von mehreren hundert Seiten mit

Materialien, Einzelergebnissen usw. abgeliefert werden. Prägnante und systematische Kurzfassungen mit entsprechenden Belegen im Anhang sind geeignet, von der Politik und Administration rezipiert zu werden, denn der Rezipient ist keineswegs immer ein ausgebildeter Erziehungswissenschaftler, der auch noch die Zeit aufbringen kann, sich durch Forschungsberichte zu quälen.

*Fazit:* Erziehungswissenschaftliche Forschung als lernendes System muß zur Sicherung der Qualität des Ertrags die internen Voraussetzungen nach eigenen Maßstäben reflektieren und gestalten, und sie muß ihren Ertrag unter mehr als nur Publicity erheischenden, strategischen Gesichtspunkten präsentieren, will sie mit ihren Ergebnissen ihren Einfluß auf bildungspolitische und administrative Entscheidungsprozesse vergrößern. Daß gleichwohl nur im Verbund mit weiteren Koalitionspartnern und Reformstrategien die zu Ende gehende Entwicklung im Elementarbereich bildungs-, jugend- und sozialpolitisch fortgesetzt oder wieder belebt werden kann, ist für mich eine schon beantwortete Frage, wenngleich für die Verwirklichung einer solchen Strategie noch kein Konzept und noch keine Organisationsform vorliegt.

## Modellversuche als Mittel der Reform im Elementarbereich

Das Erprobungsprogramm im Elementarbereich hat die mit ihm verbundenen hohen Erwartungen leider nicht erfüllt: Es hat weder den erhofften Implementations- und Disseminationsdruck für neue kindergartenpädagogische Curricula ausgelöst, noch hat es die bildungspolitischen Breitenwirkungen gehabt, die es hätte haben müssen, um als erfolgreiche Reform des Kindergartens gelten zu können. Damit kann auch im Elementarbereich die Strategie der Bildungsreform durch Modellversuche als gescheitert angesehen werden. Auch hier hat sich gezeigt, daß durch die Modellversuche die politische Entscheidung aus einer Zeit hoher Priorität für Reform und Weiterentwicklung des Bildungswesens in eine Zeit verschoben wurde, in der die Bildungspolitik zu einem nachrangigen Feld wurde. Bezogen auf den Kindergarten, kommt verschärfend hinzu, daß er im Zuge dieser Entwicklung auch seine Bedeutung innerhalb des Bildungswesens (der „Bildungsbericht '70“ der Bundesregierung hatte ihm die höchste Priorität im Rahmen der anstehenden Bildungsreform zugeschrieben) weitgehend wieder verloren hat und gar seine Zuordnung zu diesem nicht wirklich vollzogen wurde.

Hier wie auch in anderen Bereichen sind die Modellversuche mit der Erwartung, Grundlage der politischen Entscheidungsfindung zu sein, überfordert gewesen – sie haben damit auch ihrer legitimen Zielsetzung, Alternativen und Möglichkeiten der inneren Ausgestaltung der Reform zu entwickeln und zu erproben, vielfach nicht gerecht werden können oder fanden für diesen Teil der Ergebnisse keine Adressaten bei den politisch Verantwortlichen. So hat das Erprobungsprogramm neben den Ergebnissen zur Erprobung der Curricula eine Reihe von Hinweisen und Erfahrungen hinsichtlich der Rahmenbedingungen für eine erfolgversprechende Arbeit mit diesen Materialien erbracht, die gegenwärtig kaum für bildungspolitische Entscheidungen verwertet werden dürften. Diese Rahmenbedingungen betreffen: ein leistungsfähiges, integriertes Fortbildungs- und Beratungssystem; Gruppengrößen und Personalausstattung in den Einrichtungen; die Arbeitsbedingungen der Erzieher (insbesondere Verfügungszeit). – Beleg für den Mangel an Willen zur Reform ist u. a. der teilweise schon während des Erprobungsprogramms vorgenommene Abbau an verbesserten Rahmenbedingungen in den Einrichtungen in bezug auf Personalausstattung (Beschäftigung von Sozialpädagogen, niedrigere Erzieher/Kind-Relationen) und Arbeitsbedingungen (Verfügungszeit, Zweitkräfte in den Gruppen). Dennoch ist der Kindergarten aus der nicht vollendeten Reform verändert hervorgegangen und weist drei signifikante Merkmale auf:

- (1) *Monopolisierung der institutionalisierten Vorschulerziehung*: Der Kindergarten hat zusätzlich zu seiner traditionellen sozialfürsorglichen Aufgabe eine pädagogische Aufgabe übernommen. Allerdings kam man damit dem Reformziel eines „gleitenden Übergangs“ von mehr spielerischen zu schulischen Formen des Lernens nicht viel näher – im Gegenteil: Eine sich sozialpädagogisch verstehende Kindergartenpädagogik steht einer als „verschult“ und „einseitig kognitiv orientiert“ kritisierten, nicht reformierten Grundschulpädagogik heute unversöhnlicher gegenüber denn je zuvor.



(2) *Konzentrierung der Bemühungen auf die Fünfjährigen:* Die Position der freien Träger im Kindergartenbereich ist gefestigt. Mit der Entscheidung, die Fünfjährigen dem Kindergarten und nicht einer neu geschaffenen Eingangsstufe der Grundschule oder Vorklassen – also der Schule – zuzuordnen, ist zugleich ein weiterer Schritt der Säkularisierung öffentlicher Erziehungseinrichtungen abgewehrt (auch heute noch stellen die Fünfjährigen und die noch nicht eingeschulten Sechsjährigen etwa 50% der Kindergartenkinder).

(3) *Bedarfsdeckung mit Ausbaumöglichkeiten:* Das Angebot an Kindergartenplätzen entspricht in etwa der Nachfrage. Um dies zu erreichen, war nur anfangs eine Erweiterung des Platzangebots notwendig (1968: 1,054 Mio. Plätze); später trug der Geburtenrückgang erheblich zu der inzwischen erreichten Bedarfsdeckung bei. Jüngst wurde die Versorgungsquote (Plätze je 100 Kinder, die als bedarfsdeckend gelten) gegenüber früheren Planungen in der Bund-Länder-Kommission gesenkt, so daß auch für zukünftige Bedarfsdeckung bereits Vorsorge getroffen ist.

Neue Anforderungen an die Weiterentwicklung des Kindergartens leiten sich weniger aus einem, das Erprobungsprogramm noch weitgehend kennzeichnenden, pädagogischen Konzept der „inneren Reform“ des Kindergartens ab als vielmehr aus einer sich bereits abzeichnenden erweiterten sozialpolitischen Aufgabenstellung für den Kindergarten. Diese erweiterten Aufgaben des Kindergartens resultieren aus verschiedenen gesellschaftlichen Entwicklungen, von denen als wichtigste zu nennen wären: (a) eine zunehmende Berufstätigkeit von Frauen, (b) eine Einschränkung von Lebens- und Erfahrungsmöglichkeiten für Kinder im Wohnumfeld, (c) eine Überforderung der Familie bei der Schaffung von Sozialisationsbedingungen, die der gesellschaftlichen Wirklichkeit angemessen sind. Dies gilt verschärft für Familien aus sozial benachteiligtem Milieu, für Familien ausländischer Arbeitnehmer und Familien mit behinderten Kindern. – Indiz für einen durch derartige Entwicklungen gestiegenen Bedarf an sozialer Betreuung von Kindern scheint uns die von 1977 auf 1978 sprunghaft um 18% angewachsene Zahl von Hortplätzen zu sein.

Für die Weiterentwicklung des Kindergartens zeichnen sich aus diesen veränderten Umständen folgende mit Priorität zu treffende Maßnahmen ab: Ausbau von Ganztagsangeboten, wie sie bisher überwiegend in den Kindertagesstätten öffentlicher Träger bestehen; die Durchsetzung von Beitragsfreiheit, wie sie bisher nur in einigen Bundesländern beschlossen wurde bzw. schrittweise eingeführt werden soll (z.B. in Berlin und Nordrhein-Westfalen); die Weiterentwicklung des Berufsbildes und die professionelle Aufwertung des Erziehers. Mit diesen Ausbausritten wird eine Fortentwicklung des Kindergartens nicht im Rahmen eines insgesamt zu reformierenden Bildungswesens erfolgen, sondern im Rahmen des Systems der Jugendhilfe, dem der Kindergarten weiter zugeordnet bleibt. Mit einer Kindergartenkonzeption als Ganztags-Regel Einrichtung für alle Kinder – zumindest für die Fünfjährigen – und mit einer die Vorbereitung auf die Schule einbeziehenden Aufgabenstellung wird insbesondere auch die Rolle des Staats im Kindergartenbereich neu diskutiert und überdacht werden müssen, wobei insbesondere die Ausbildung der Kindergartenerzieher, die Sicherung eines auch regional ausreichenden Platzangebots und Fragen des Übergangs zwischen Kindergarten und Grundschule von so zentraler Bedeutung sein werden, daß die Vorerfahrungen aus der Bildungsreformzeit, wissenschaftlich reflektiert aufgearbeitet, eingebracht werden müssen.

## Erfahrungen aus dem CIEL-Förderprogramm

*Der Rahmen des Förderprogramms:* Das Förderprogramm „Curriculum Institutionalisierte Elementarerziehung (CIEL)“ der Stiftung Volkswagenwerk geht auf Vorschläge aus dem Jahr 1968 zurück; bis zum Abschluß der letzten Arbeiten Anfang 1980 hat die Stiftung dafür rund 9,5 Mio. DM aufgewandt. Sie wollte damit einen Beitrag zur Startfinanzierung von Bildungsforschung in einem bildungs- und forschungspolitisch gleichermaßen wichtigen Bereich leisten.

Entsprechend gründlich wurde schon die 1970 erfolgte Ausschreibung des Programms durch mehrere Expertentagungen vorbereitet. Sie nennt als Ziel „die wissenschaftliche Konzipierung von Elementarcurricula für Vier- bis Achtjährige und ihre Erprobung in empirisch kontrollierten Feldversuchen“ im Lauf von etwa fünf Jahren und erläutert dieses Programm und die Kriterien, nach denen die Projektanträge geprüft werden sollten, eingehend. Ein interdisziplinärer Arbeitskreis hat nicht nur die 36 Anträge geprüft, von denen acht ganz oder teilweise bewilligt und drei an das Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft überwiesen wurden. Er hat die Projekte auch beratend begleitet und schließlich das Projekt EVI CIEL (Evaluation und Implementation von CIEL) angeregt, damit die Implementationsmöglichkeiten der im Rahmen des Förderprogramms entwickelten Curricula untersucht werden konnten.

Rückblickend läßt sich konstatieren, daß das CIEL-Förderprogramm zu viele Reformaspekte gleichzeitig berücksichtigen wollte: die inhaltliche Verbesserung der Spiel- und Lernangebote; veränderte Auffassungen über Entwicklung, Form und Funktion von Curricula; eine institutionelle Neuordnung und verbesserte wechselseitige Zuordnung von Elementar- und Primarbereich (weshalb Kindergarten, Eingangsstufe, Vorklasse, Grundschule und ihr Verhältnis zueinander einbezogen wurden). Die Ausschreibung konnte für dieses weite Problemspektrum zwar Forschungs- und Entwicklungsdesiderate bezeichnen, aber der Hinweis auf Forschungslücken bringt bekanntlich nicht ohne weiteres die entsprechenden Forschungsideen hervor. Die bewilligten Projekte verfolgten ganz unterschiedliche Ansätze und ließen sich nicht in einen systematischen Zusammenhang bringen. Hinzu kamen die Probleme von Curriculumreform durch Curriculumforschung: Je ernster solche Entwicklungsprojekte die wissenschaftliche Absicherung von Begründungs- und Wirkungszusammenhang des anvisierten Produkts nehmen, desto kleiner wird das Teilstück, an dem sie arbeiten können; in jedem Fall behindern sich die Verpflichtung auf für die Praxis handhabbare Curriculumprodukte und das Verfolgen ganz bestimmter Forschungsfragen wechselseitig. Zudem finden die Projekte und ihre Produkte nur schwer ihren Platz zwischen der Arbeit an Richtlinien und der an Lehr- und Lernmaterialien.

Die CIEL-Projekte konnten auch mit den Veränderungen des Feldes nicht Schritt halten, auf das sie sich beziehen. Als ihre Produkte nach fünf bis sieben Jahren auf den Markt kamen, waren Angebote für Kindergarten oder Grundschule gefragt, nicht Angebote, die auf diese strenge Arbeitsteilung keine Rücksicht nehmen oder andere Institutionen für die Förderung Vier- bis Achtjähriger im Auge haben. Andererseits waren sogar so lange Projektfristen knapp, wenn man bedenkt, daß eine spezifische Kompetenz für diese Verbindung von Forschung und Entwicklung erst aufgebaut werden mußte. Um so

bedauerlicher ist es, daß es außerhalb der mit Entwicklungsaufgaben betrauten Landesinstitute kaum noch Möglichkeiten gibt, solche Kompetenzen zu akkumulieren. Die Personalprobleme befristeter Projekte sind nicht zu übersehen, auch wenn Forschungs- und Entwicklungsbeamtentum ein ebenso abschreckendes Gegenbild ist.

*Implementationsversuche: Ansprüche und Realisierungsbedingungen:* Das Projekt EVI CIEL hat die skizzierten Probleme besonders scharf zum Vorschein gebracht. Der Arbeitskreis CIEL hatte drei Optionen für die weitere wissenschaftliche Bearbeitung des Ertrags der zunächst bewilligten Entwicklungsprojekte geprüft: die Ergänzung neuer Curriculumangebote durch gezielte Ausschreibung von Projekten zur Füllung inhaltlicher Leerstellen; die Integration der entwickelten Materialien zu einer Art Gesamtcurriculum; die Implementation der CIEL-Curricula unter Normalbedingungen mit dem Ziel, ihre Verwendbarkeit zu verbessern. Er schlug der Stiftung vor, ein Projekt „Kontrollierte Implementation von CIEL-Teilcurricula in unterschiedlichen Kontexten zum Zwecke ihrer Optimierung“ zu initiieren. Denn das „Ergänzungsmodell“ hätte die Probleme der ersten Ausschreibung nur wiederholt, und das „Integrationsmodell“ schien pädagogisch und politisch nicht unbedenklich und außerdem mit den vorliegenden, ganz heterogenen Materialien gar nicht durchführbar. So wurde am Deutschen Institut für wissenschaftliche Pädagogik in Münster eine Projektgruppe gebildet, die sich die Evaluation und Implementation von CIEL-Curricula vornahm (EVI-CIEL). Vier der acht im Rahmen des CIEL-Programms geförderten Projekte wollten ihre Arbeitsergebnisse hier erproben lassen; doch konnte und wollte nur eines von ihnen nach vier Jahren die Befunde noch zur Optimierung seiner Produkte und für Implementationshilfen nutzen, wofür Mittel zur Verfügung standen – auch dies wieder ein Indiz für die Probleme langfristiger Projektförderung.

Als das auf vier Jahre angelegte Projekt EVI CIEL 1975 begann, hatte sich die politische Situation so verändert, daß als institutionelle Kontexte der Erprobung nur Kindergarten und Grundschule übrigblieben. Aber auch hier war der Feldzugang nur mit Mühe zu gewinnen, der Kontext Kindergarten fiel fast ganz aus. Denn inzwischen erschien „Curriculum“ als der Gegenpol zum Situationsansatz, und die Abwehr der mit allen systematischen Förderangeboten assoziierten Verschulung traf nicht nur „geschlossene“ Curriculumpakete.

Außerdem stand EVI CIEL in der Spannung, die sich daraus ergab, daß die Projektgruppe quasi treuhänderisch für die Produkte der Entwicklungsgruppen eintreten mußte, sich aber nicht als Agentur zu deren Durchsetzung verstehen konnte. Dem entsprach die Doppelaufgabe, einerseits Implementationshilfen zu geben (wobei der Forscher sich bis zu einem gewissen Grad mit den Beteiligten identifizieren muß) und andererseits Erkenntnisse über das Potential, die Variabilität und die Implementationsmöglichkeiten der verwendeten Curriculumprodukte sowie über Implementations- und Evaluationsverfahren zu gewinnen: auch hier die für das gesamte CIEL-Programm charakteristische Breite des Fragenspektrums. Angesichts der Realisierungsschwierigkeiten (auch die Fertigstellung der für die Implementation zugesagten Curriculummaterialien verzögerte sich) entschied sich die Projektgruppe, weniger die Curricula als die Implementationsprozesse zu evaluieren. Sie verfolgte also den Weg des Curriculum vom Autor zum Kind und untersuchte dabei insbesondere das Verhältnis von Lehrer bzw. Erzieher(in) und Curriculum. Dafür entwickelte sie ein Programm der Evaluation von Spiel- und Lernangeboten durch kooperative Implementation.

**Konsequenzen:** Die Ergebnisse dieser Implementationsversuche liegen den Autoren der dabei verwendeten Curriculummaterialien vor und werden demnächst auch der Öffentlichkeit zugänglich sein. Hier soll abschließend das Fazit des Abschlußberichts von EVI CIEL im Blick auf das gesamte Förderprogramm zitiert werden: „Fragt man aufgrund der mit dem CIEL-Programm im allgemeinen und mit dem Projekt EVI CIEL im besonderen gemachten Erfahrungen, wie praktisch ertragreiche Curriculumforschung künftig geplant, organisiert und gefördert werden sollte, so muß man zuerst vor zu umfassenden, zu weitgespannten und zu großen Programmen warnen. Sie können sich im allgemeinen Veränderungen des Bildungssystems *und* der wissenschaftlichen Theorien nicht flexibel genug anpassen. Zu empfehlen sind demgegenüber die Verknüpfung wissenschaftlicher Grundlagenforschung unter schulischen Bedingungen (in thematisch begrenzten Projekten) mit der Entwicklung von didaktischen Modellen und Materialien bei gleichzeitiger intensiver und schulnaher Lehrerfort- und -weiterbildung und schließlich die Einrichtung begrenzter und überschaubarer Modellversuche, in denen die neuen Konzeptionen nicht nur nach sozialwissenschaftlichen Kriterien formativ evaluiert werden, sondern in denen die Prozesse, Probleme und Problemlösungen bei der Veränderung des Unterrichts so gründlich dokumentiert werden, daß die Möglichkeiten und Grenzen einer Übertragung dieser Erfahrung auf andere unterrichtliche Situationen abschätzbar und anschließend gezielt überprüfbar werden.“



## Evaluationsphasen im Kontext bildungsreformerischer Maßnahmen

Wenn man das Verhältnis von bildungspolitischen zu evaluativen Maßnahmen in der Bildungsreformzeit nach dem zweiten Weltkrieg thematisieren und periodisieren will, so ergeben sich konkrete – mit den Entwicklungen in anderen Teilbereichen des Bildungswesens vielleicht nicht immer in Übereinstimmung zu bringende – Etappen, und zwar lassen sich drei qualitative Phasen voneinander unterscheiden:

(1) *Phase der evaluativen Fehlanzeigen im Rahmen globaler Konzeptionen:* Etwa von 1966 bis 1970 werden gravierende, auf weitgesteckte Ziele hin ausgerichtete Veränderungen im Vorschulbereich praktisch ausschließlich auf der Basis allgemeiner Theorien geplant und in Gang gesetzt. Das Legitimationspotential, das für einen bildungspolitischen Entscheidungsträger durch Wissenschaft bereitgestellt wird, ist dabei – in einer allgemein für Frühphasen sozialer Innovation charakteristischen Weise – gering. Anstelle einschlägiger wissenschaftlich kontrollierter Erfahrungen finden sich *Argumentationen auf der Basis von Analogien und Extrapolationen* aus allgemeinen Theorien, zuweilen unterstützt durch anekdotische Beobachtungen.

(2) *Phase der evaluativen Nachrangigkeit im Rahmen der konkreten Curriculumentwicklung:* Unter dem Innovationsdruck der frühen 70er Jahre verlagert sich das Schwergewicht auf die *Konstruktion von Curricula und konkreten Modellen*; einer methodisierten Kontrolle und Bewertung wird in den Evaluationen geringere Bedeutung zugemessen. Die dadurch bedingte Rationalitätseinbuße schränkt den potentiell innovativen Beitrag drastisch ein. Solche Evaluationsstrategien erweisen sich nur tragfähig in einem Klima, in dem über die Notwendigkeit und Sinnhaftigkeit des evaluierten Projekts bereits kollektiver Konsens herrscht (oder im Projektverlauf hergestellt werden kann); ein den vorgegebenen Rahmen überschreitender innovativer Beitrag mit Argumenten, die auf der Basis wissenschaftlich methodisierter Kontrolle beruhen und damit eine spezifische Rationalität beanspruchen können, bleibt unterentwickelt. Vergleichbares gilt für Evaluationen mit hochgradig elaborierten Kontrollmethoden, die sich ausschließlich vorgegebenen – potentiell rationalitätsreduzierten – bildungspolitischen Fragestellungen anpassen.

(3) *Phase der evaluativen Verselbständigung in innovativer Absicht:* Aus einer Kritik bisheriger Evaluationsstrategien ergibt sich die Forderung nach einer *unabhängigen Evaluationspraxis*, aus der selbständig – im Sinne eines lernenden Systems – neue Fragestellungen und Techniken entwickelt werden können. Eine größere Unabhängigkeit von bildungspolitischen Vordefinitionen würde es erlauben, *längerfristig Perspektiven bei der Verfolgung von Forschungsfragen und Innovationen* zu entwickeln und dadurch eine kritische Funktion sowohl gegenüber einer etablierten Erziehungspraxis als auch gegenüber deren oft kurzatmigen bildungspolitischen Veränderungsversuchen auszuüben. Von solchen mit einer eigenen Rationalität ausgestatteten Evaluation können

zusätzliche Ausgangspunkte gewonnen werden für – letztlich nur politisch zu tragende – innovative Anstrengungen.

Gerade nach dem Rückgang des öffentlichen Interesses an Reformen im Vorschulbereich und der damit einhergehenden Reduzierung eines politischen Handlungsdrucks bedarf es in Zukunft eigenständiger wissenschaftlicher Anstrengungen, um Innovationstendenzen im Vorschulbereich in Gang zu setzen bzw. in Gang zu halten. Eine Verständigung darüber, welche Rolle innerhalb der auf Vorschulerziehung gerichteten wissenschaftlichen Auseinandersetzung evaluativen Studien, die ihrerseits noch durch Verschiedenheit der Richtungen gekennzeichnet sind, zukommt, ist allerdings noch nicht erzielt und bedarf einer wissenschaftstheoretischen Rahmenkonzeption.

## Bemerkungen zur Notwendigkeit einer Theorie der Vorschulerziehung

Ein Blick auf die Entwicklung der Vorschulerziehung in den letzten Jahren macht deutlich, daß die notwendige Reform der Erziehung und Bildung von Kindern unvollständig geblieben ist und beunruhigende Fragen und Probleme nur mühsam verdeckt werden. Ein Grund scheint darin zu liegen, daß Politik und Pädagogik ihrer Aufgabe nur unzulänglich gerecht werden: die Politik, weil sie Vorschulerziehung nach wie vor als Instrument zum kurzfristigen Krisenmanagement einsetzt; die Pädagogik, weil sie sich zu stark in dieses Konzept einpaßt. Das läßt sich an allen zentralen Themen der Vorschuldiskussion zeigen:

(1) Der im „Bildungsgesamtplan“ 1973 vorgesehene quantitative Ausbau des Elementarbereichs ist – nicht zuletzt infolge des Geburtenrückgangs – realisiert. Dabei wird jedoch übersehen, daß von vornherein nur für 70% der Drei- bis Siebenjährigen geplant wurde und die Erziehung der Kleinstkinder unberücksichtigt blieb. Im übrigen ist die seit Jahrzehnten geforderte gesellschafts- und bildungspolitisch relevante gesetzliche Festlegung über das Erziehungsrecht des Kindes noch nicht gefallen.

(2) Die institutionelle Zuordnung der Fünfjährigen wurde aufgrund groß angelegter Begleituntersuchungen zugunsten des Kindergartens entschieden, dem die besseren Förderungseffekte attestiert wurden. Damit wurde jedoch eine primär organisatorische Regelung getroffen, denn pädagogisch wäre gerade jenes Ergebnis der Untersuchungen in Nordrhein-Westfalen wichtig, wonach die Unterschiede zwischen Einrichtungen derselben Art oft größer waren als die zwischen Vorklasse und Kindergarten. So gehen im globalen statistischen Vergleich wichtige Informationen verloren, die in einer Reanalyse des erhobenen Datenmaterials Auskunft über die optimale Struktur der kindlichen Lernumwelt geben könnten.

(3) Die kognitiv orientierten Drillprogramme für Kinder sind von sozial-emotionalen Konzeptionen abgelöst worden, die dem Kindergarten eine eigenständige didaktisch-curriculare Grundlage geben. Doch auch sie können sich nicht gänzlich von dem Verdacht befreien, sich einer auf momentane Systemerfordernisse reagierenden Trendwende zu verdanken; auch sie unterliegen damit dem Vorwurf einer partikularistischen und die Möglichkeiten des Kindes einengenden Erziehung, insofern die Frage nach dem Gesamtziel vorschulischer Bildungskonzeptionen noch unzureichend geklärt ist.

(4) Das Curriculum zum sozialen Lernen impliziert zugleich eine Ausbildung des Erziehers „vor Ort“ und kann damit als Professionalisierungskonzept verstanden werden. Die Kindergartenreform scheint jedoch in hohem Maß bedroht, solange nicht die Ausbildung des Erziehers bereits in der Fachschule entscheidend verbessert wird. Gerade hier liegen die größten Desiderate.

(5) Gegenwärtig werden im Bereich vorschulischer Erziehung vor allem die unbestritten wichtigen Projekte für Ausländerkinder subventioniert. Deutlich scheint aber, daß Politik und Pädagogik damit zunächst einem aktuellen Bedürfnis entgegenkommen, weil sich hier ein gesellschaftlich brisanter Krisenherd abzeichnet, der ohne materielle Aufwendungen nicht zur Ruhe gebracht werden kann.

Die Art, wie im Vorschulsektor die kontroversen Fragen gelöst wurden, vermittelt insgesamt den Eindruck, daß die *Bildungspolitik* auf pädagogische Anliegen jeweils nur dann eingeht, wenn mangelnde Sozialintegration und mangelnde soziale Identitätsfindung funktionale Erfordernisse der Gesellschaft zu gefährden drohen. In dem Dilemma, das zugleich ihre grundlegende Aufgabe markiert, diese beiden Aspekte miteinander in Einklang bringen zu müssen, scheint sie der Gefahr nicht zu entgehen, Probleme der



Kleinkinderziehung durch kurzfristige Maßnahmen aus der Welt schaffen zu wollen, ohne ihre geschichtlich-strukturell bedingten Ursachen berühren zu müssen. Damit begibt sich die Bildungspolitik aber der Chance, an langfristigen Konzepten mit pädagogischen Prioritäten eine Orientierung zu suchen, wobei die Gefahr besteht, daß sie sich als Politik letztlich selbst desavouiert.

Die Rekapitulation der bildungspolitischen Diskussion macht aber auch ein wissenschaftliches Manko deutlich. Die *Vorschulerziehung* als junge *wissenschaftliche Disziplin* hat sich zu schnell momentanen politischen Erfordernissen angepaßt, so daß – scharf formuliert – dem politischen Opportunismus ein pädagogischer Opportunismus entspricht. Der Verengung und „Vermarktung“ von Vorschulerziehung entgegenzusteuern, könnte Aufgabe auch einer nicht unmittelbar an aktuelle Trends anknüpfenden eigenständigen wissenschaftlichen Forschung sein, die sich auf die Erarbeitung einer Theorie der Vorschulerziehung konzentriert.

In einer *Theorie der Vorschulerziehung* geht es um die Frage, wie ein Kind selbständig, sachgemäß und sozial zu handeln und in solchem Handeln seine Identität zu finden lernt. Dieser komplexe Bildungsprozeß muß dabei in seinen verschiedenen Dimensionen – Kognition, Sprache, Interaktion und Psychodynamik – und deren inneren Zusammenhang so rekonstruiert werden, daß eine bestimmte Stufe ihrer Integration jeweils als eine Stufe von Selbstbestimmung wie von Intersubjektivität zugleich identifizierbar wird. Damit kann, im Rahmen einer übergreifenden genetischen Theorie kommunikativer Kompetenz, diejenige Identitätsformation charakterisiert werden, die ein Kind am Ende des Vorschulalters erreicht haben sollte. Kernstück der Theorie wäre dann die Analyse derjenigen notwendigen Struktur pädagogisch-sozialisatorischer Interaktion, die dem Kind sowohl den Erwerb der für das Vorschulalter typischen „gebundenen Identität“ wie auch ihre Überwindung zu einer ersten Form reflexiver Reziprozität ermöglicht.

Ein solcher Ansatz hat den Vorteil, daß auch andere Fragen der Vorschulerziehung, wie etwa die nach der pädagogischen Kompetenz des Erziehers, nach seiner Aus- und Weiterbildung, nach der Gestaltung und Konstruktion vorschulischer Curricula und ihren institutionellen Rahmenbedingungen, noch einmal grundlegend reflektiert werden können. Ein solcher Ansatz wäre auch politisch nicht beliebig, wenn es in demokratisch verfaßten Staaten darum gehen soll, über Regeln des Zusammenlebens aus eigener Einsicht gemeinsame Entscheidungen herzustellen.

Die Bildungspolitik könnte dann seitens der Wissenschaft auf ihre originäre Aufgabe aufmerksam gemacht werden, der Förderung der sozialen und politischen Handlungsfähigkeit den Vorrang einzuräumen und für ihren Erwerb die notwendigen, institutionell abgesicherten Freiräume zu schaffen.

## Die Mitarbeiter dieses Heftes

- BREYVOGEL, WILFRIED, Dr.; Pelmannstr. 81, 4300 Essen.
- BRIEL, RUDI, Dipl. Päd.; Deutscher Caritasverband, Karlstr. 40, 7800 Freiburg.
- BRIESE, VOLKER, Dr.; Elser Kirchstraße 39, 4790 Paderborn-Elser.
- CLAUSSEN, BERNHARD, Prof. Dr.; Husumer Str. 17, 2000 Hamburg 20.
- CLOER, ERNST, Prof. Dr.; Comblouxstr. 10, 3201 Diekholzen.
- DEWE, BERND; August-Bebel-Str. 34, 4800 Bielefeld.
- GEULEN, DIETER, Prof. Dr.; Cosimaplatz 1, 1000 Berlin 41.
- GLÜCK, GERHARD, Prof. Dr.; Auf der Knag 5, 5108 Monschau.
- HEINEMANN, KLAUS, Prof. Dr.; Soziologisches Institut der Universität Trier, Schneidershof, 5500 Trier.
- HEITMEYER, WILHELM, Dr.; Universität-Gesamthochschule-Paderborn, Warburgerstr. 100, Gebäude C, 4790 Paderborn.
- ILLICH, IVAN, Prof.; Apdo. 479, Cuernavaca, Morelos/Mexico.
- KLÖNNE, ARNO, Prof. Dr.; Annette-von-Droste-Str. 10, 4790 Paderborn.
- KNAB, DORIS, Prof. Dr.; Langemarckstr. 16, 4400 Münster.
- KOSSOLAPOW, LINE, Prof. Dr.; Haus Vortlage, 4540 Lengerich.
- LESSING, HELMUT, Prof. Dr.; Krefelder Str. 21, 1000 Berlin.
- LIEBEL, MANFRED, Prof. Dr.; TU Berlin, Fachberich 22, Malteserstr. 74-100, 1000 Berlin 46.
- NAHRSTEDT, WOLFGANG, Prof. Dr.; Droste-Hülshoff-Str. 39, 4800 Bielefeld 1.
- OLK, THOMAS; Paulusstr. 21, 4800 Bielefeld.
- OTTO, HANS-UWE, Prof. Dr.; Universität Bielefeld, Fakultät für Pädagogik, Universitätsstraße, 4800 Bielefeld.
- PEUKERT, HELMUT, Dr.; Kinderhauser Str. 16, 4400 Münster.
- PEUKERT, URSULA, Dr.; Kinderhauser Str. 16, 4400 Münster.
- RAAB, ERICH; Deutsches Jugendinstitut, Saarstr. 7, 8000 München 40.
- RADEMACKER, HERMANN; Deutsches Jugendinstitut, Saarstr. 7, 8000 München 40.
- REMMERS, WERNER, Dr.; Kultusministerium, Schiffgraben 12, 3000 Hannover.
- SACHER, WERNER, Dr.; Grünes Tal 10, 8601 Unteroberrndorf.
- SCHLIEWERT, HANS-JÜRGEN, Dr.; Grünstr. 20, 4804 Versmold.
- SCHLÖMERKEMPER, JÖRG, Dr.; Tegeler Weg 36, 3400 Göttingen.
- SCHMUDE, JÜRGEN, Dr.; Bundesministerium für Justiz, 5300 Bonn-Bad Godesberg.
- TENORTH, HEINZ-ELMAR, Prof. Dr.; Bornfeldstr. 16, 6472 Altenstadt 1.
- THIERSCH, HANS, Prof. Dr.; Beethovenweg 14, 7400 Tübingen.
- TIETZE, WOLFGANG, Prof. Dr.; Kapitelstr. 12, 4400 Münster.
- TREML, ALFRED K., Dr.; Altheimerstr. 2, 7410 Reutlingen 24.
- VATH-SZUSDZIARA, ROSWITH, Dr.; Universität Konstanz, Zentrum I Bildungsforschung, Universitätsstraße, 7750 Konstanz.
- WALLRAVEN, KLAUS, Prof. Dr.; Nikolausberger Weg 51, 3400 Göttingen.
- WILDT, JOHANNES, Dr.; Universität Bielefeld/Interdisziplinäres Zentrum für Hochschuldidaktik, Universitätsstraße, 4800 Bielefeld.